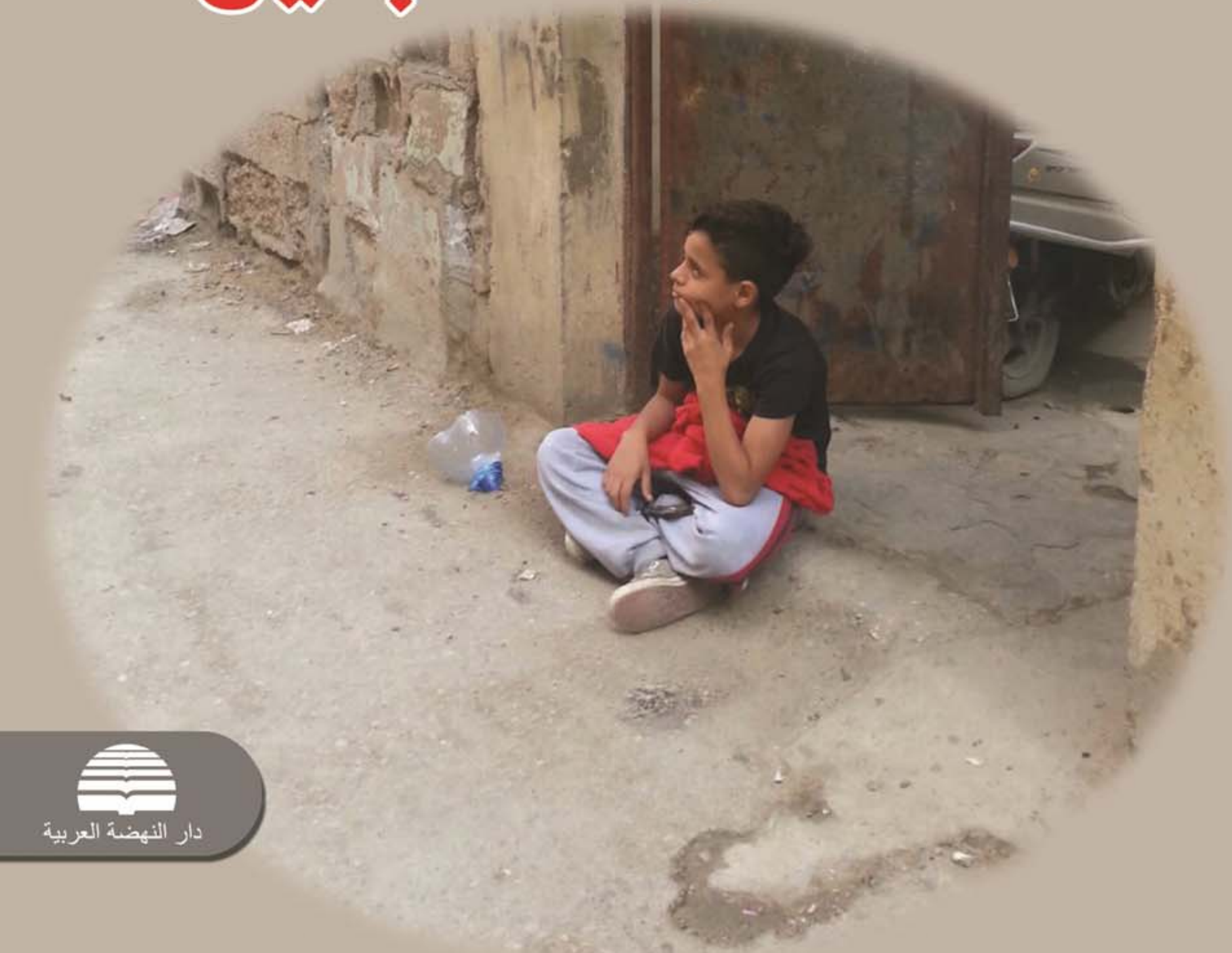
سلسلة الكتاب النفسي التربوي [4]

أ. د. غسان يعقوب

د. عارفة كنعان

الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة لدى الأطفال اللاجئين



دار النهضة العربية

الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين

سلسلة الكتاب النفسي التربوي ـ 4 ـ

الاضطرابات النفسية والسلوكية

لدى الأطفال اللاجئين

أ.د.غسّان يعقوب

جامعة القدّيس يوسف

د.عارفة كنعان

اختصاصيّة في الإرشاد التربوي والنفسي



دار النهضة العربية



دار النهضة العربية
بيروت ـ لبنان

منشورات: دار النهضة العربية
بيروت ـ شارع الجامعة العربية ـ مقابل كلية طب الأسنان
بناية إسكندراني # ٣ ـ الطابق الأرضي والأول

رقم الكتاب : 12201
اسم الكتاب : الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين
المؤلف : أ.د. غسان يعقوب ـ د. عارفة كنعان
الموضوع : علم نفس
رقم الطبعة : الاولى
سنة الطبع: 2016م. 1437هـ
القياس : 17 × 24
عدد الصفحات : 215

تلفون : 854161 - 1 - 961 +
فاكس : 833270 - 1 - 961 +
ص ب : 0749 - 11 رياض الصلح
بيروت 072060 11 ـ لبنان
بريد الكتروني: e-mail: darnahda@gmail.com

إهداء...

إلى

أطفال فلسطين وسوريا والعراق ولبنان

إلى جميع الأطفال اللاجئين والمشرّدين والمحرومين

نُهدي هَذَا الكتاب .. عُربُونَ حُبٍّ وَ رجاء

فهرست المحتويات

تقديم

هل الأطفال اللاجئون الذين يعيشون في المخيّمات يتعرّضون أكثر من سواهم للاضطرابات النفسية والسلوكيّة؟ ما درجة هذه الاضطرابات؟ وكيف تنعكس على سلوكهم الاجتماعيّ وتحصيلهم الدراسيّ؟

تحاول الدراسة الحاليّة أن تجيب عن هذه التساؤلات من خلال البحث الميداني الذي شمل 360 طفلاً من مدارس الأنروا في المرحلة الابتدائيّة فضلاً عن سبعين معلمًا ومعلمة.

بحسب علمنا، قليلة هي الأبحاث التي تناولت الأوضاع النفسيّة والاضطرابات السلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيين في مخيّمات لبنان. فنحن نعلم جيّدًا أن البيئة التي يعيش فيها الطفل بكل متغيراتها الديمغرافيّة والتربويّة والاجتماعيّة تؤثّر بقوة في مسارات نموّه الانفعاليّ والمعرفيّ. فالبيئات المصغّرة (Microsystems) بما فيها الأسرة والرفاق والحيّ والمدرسة تترك آثارًا عميقة في شخصيّة الطفل وسلوكه. وإذا توافرت في هذه البيئات سُبل الرعاية والمساندة والعلاقة الطيّبة، تكون احتمالات النموّ السّوي كبيرة لدى الطفل وفي مختلف النواحي.

وبما أن الطفل اللاجىء يعيش ظروفًا صعبة للغاية في المخيّمات (السكن السّيء، الأحياء المكتظّة، كثرة الإنجاب، البطالة، الأهل الأميّون، العنف المنزلي، النزاعات المسلحّة من وقت لآخر...) فإن ركائز الصحة النفسيّة تكون لديه ضعيفة وتنذر بأخطار جسيمة على سلوكه ومستقبله.

في الواقع، ليس من السهل التعامل بنجاح مع الظروف الحاليّة في المخيّمات. هناك على سبيل المثال 66 % من العائلات الفلسطينية تضمّ ما بين 5 - 9 أطفال وهم ينامون في غرفة واحدة أو اثنتين.

نحن لا نستطيع أن نقترح الحلول السحريّة، لآن دورنا ليس تقديم التوصيات بل الإضاءة العلميّة على حجم المشكلة والعوامل المرتبطة بها. ولكن ليس من الصعب علينا أن نحصّن الأطفال ضد الأزمات والاضطرابات، وأن ندرّبهم على قوة الاحتمال (المرونيّة) والتعامل مع الضغوط حتى يستعيدوا ثقتهم بأنفسهم ويكتشفوا أصواتهم الداخلية أي الكنوز والمواهب الدفينة التي منحها الله لكل طفل.

فالمشكلة التي نعالجها في هذا البحث تستدعي منّا إجراء البحوث الإضافيّة لفهم واقع الأطفال أكثر، ثم وضع الخطط والبرامج التأهيليّة والعلاجيّة وتطبيقها في المدارس وفي مختلف مراحل التعليم العام. لذا، يجب أن ننظّم أفكارنا لفهم هذا الواقع وكيفية تحسينه، وإلا غامرنا في أن لا نفهم مطلقًا ظروف الأطفال المأسويّة وكيف يمكن الوثوب فوقها لترميم جراحهم النفسيّة، حتى ينتقلوا من أرض اليأس والاضطراب إلى قمم المرونيّة والإنجاز وأسطورة الأطفال – الأبطال.

بقلم د. غسّان يعقوب

المقدمة

« التربية أساس الرقي الاجتماعي
وهي لا تعني الإعداد للحياة
فحسب بل هي الحياة نفسها»
جان ديوي

الطفل كائن عاجز لأنه يحتاج إلى رعاية صحيّة ونفسيّة من جانب الأم والمحيطين به حتى ينمو بشكل سويّ ومتكامل. لا شيء في الدنيا أهمّ من أن نبني عالمًا يتوصل فيه الأطفال إلى تحقيق أقصى ما لديهم من قدرات في مناخ أسري واجتماعي يوفّر لهم الأمن والطمأنينة والاستقرار النفسي.

ونشير هنا إلى بعض مبادىء حقوق الطفل(الأمم المتحدّة، نوفمبر 1959):

المبدأ 2: يجب أن يستفيد الطفل من رعاية خاصة وأن تُمنح له التسهيلات والوسائل الأخرى كي ينمو بطريقة سليمة وسويّة على الصعيد الجسدي والفكري والأخلاقي والروحي والاجتماعي في جوّ من الحريّة والكرامة.

المبدأ 3: للطفل الحق في أن يكون له منذ ولادته اسم وجنسيّة.

المبدأ 4: للطفل الحق في الضمان الاجتماعي حتى ينمو بشكل سليم. ولهذه الغاية فهو بحاجة إلى مساعدة وحماية خاصّتين، وكذلك الأمر بالنسبة للأم بما في ذلك العناية بها في مرحلة ما قبل الولادة وما بعدها. كذلك هناك الحق في الغذاء والسكن والرعاية الطبيّة والأنشطة الترفيهيّة.

المبدأ 6: يحتاج الطفل كي يتمتّع بشخصيّة ناميّة ومتفتّحة إلى الحب والفهم.

ويجب أن ينمو تحت رعاية والديّه في جوّ من الحب والطمأنينة الماديّة والنفسيّة.

المبدأ 7: للطفل الحق في التعليم المجاني الإلزامي على الأقل في المرحلة الابتدائيّة.

المبدأ 9: يجب أن يتمتّع الطفل بحماية من جميع أشكال الإهمال والقسوة والاستغلال.

المبدأ 10: يجب أن يتمتّع الطفل بالحماية من الممارسات القائمة على التمييز العنصري أو الديني أو من أي شكل آخر من أشكال التمييز. إذ يجب أن ينشأ في جوّ من التفهّم والتسامح والصداقة بين الشعوب، وكذلك في جوّ من السلام والأخوّة الكونيّة حتى يكرّس طاقته ومواهبه لخدمة أقرانه.

إن أعظم شيء يمكن أن نقدّمه للبشريّة هو الاهتمام بالأطفال، وتسهيل عملية النموّ والتعلّم لديهم حتى ينموا بشكل سويّ ويبدعوا ويشعروا بالفرح ويدركوا معنى الحياة.

ولكي نفهم النموّ بمختلف أشكاله، لا يكفي أن نهتمّ بتعليم الطفل فحسب، بل أن نأخذ بالاعتبار تأثير مجمل المنظومات الإيكولوجيّة (البيئات) في عملية النموّ، بما في ذلك الأسرة بالدرجة الأولى ثم المدرسة والحي والرفاق وكذلك الثقافات الفرعية أو الإتنيّة التي تضمّ الطائفة والمعتقدات والتقاليد ثم تأتي الثقافة الكليّة التي تتعلّق بالقوانين والأنظمة القائمة في المجتمع.

لقد أشار Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005) إلى أهمية الأنموذج الإيكولوجي الذي يفسّر مسارات النموّ عند الطفل[1]، هذا النموّ الذي يتأثّر بعدّة بيئات يمكن تقسيمها كالآتي:

- البيئات المصغَّرة (Microsystems) التي تقوم على تفاعل الطفل مع الآخرين وجهّا لوجه وبشكل مباشر. وتدخل في هذه البيئات الأسرة أولاً ثم

1 - Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development.

المدرسـة ورفـاق الحـيّ والصـف ومراكـز العبـادة ... ويعتقـد الباحـث المذكـور أن الأسرة هـي الإطـار الأسـاسي الـذي يتّخـذ فيـه نمـوّ الطفـل مكانـه، ولكـنّ الأسرة وحدهـا لا تكفـي لتفسـير النمـوّ بمظاهـره المختلفة.

- البيئـات الوسـيطيّة (Misosystems) التـي تعنـي ظهـور شـبكة مـن العلاقـات بـين جهتـين أو أكـثر مـن عنـاصر البيئـات المصغّـرة حيـث يكـون الطفـل فيهـا مركـز الاهتـمام، كحـوار الأهـل مـع المعلـم بشـأن ابنهـم المتعـثّر دراسـيًّا، أو ذهـاب الطفـل إلى مركـز العبـادة في الحـيّ...
- البيئـات الخارجيّـة (Exosystems) التـي تضـمّ الروابـط بـين جهتـين أو أكـثر يكـون الطفـل متفاعـلاً مـع إحداهـما فقـط مثـل علاقـة المدرسـة مـع أبنـاء الحـيّ الـذي يعيـش فيـه الطفـل أو علاقـة مهنـة الأب بمسـتوى الأسرة وتأثيرهـا في حيـاة الطفـل الدراسـيّة والاجتماعيّـة والمعرفيّـة (الأب عاطـل عـن العمـل أو أنـه يشـغل وظيفـة مهمّـة أو دون الوسـط).

في المجتمـع المعـاصر، نجـد ثلاثـة أشـكال لهـذا النـوع مـن البيئـات: الأول يتعلّـق بعمـل الوالديـن ومـكان العمـل، والثـاني بشـبكة العلاقـات الأسريّـة خـارج الأسرة، والثالـث يعـود إلى مسـألة الجماعـات أو المجموعـات (Community) الدينيّـة والاجتماعيّـة والخيريّـة والأنديـة. فالجماعـة تلعـب دورًا مهـمًا في حيـاة المـرء (الشـعور بالانتـماء، الدعـم المعنـوي أو المـادي).

- البيئـات الكـبرى (Macrosystems) التـي تشـمل الثقافـة الكليّـة المختصّـة بالمجتمـع وكذلـك الثقافـات الفرعيـة أو الإتنيّـة. وهنـا تدخـل مسـألة المؤسسـات والقوانـين والأنظمـة التـي تتعلّـق بالرعايـة الصحيّـة والاجتماعيّـة ونظـام التعليـم والعمـل والأجـور والسـكن وكذلـك القيـم الوطنيّـة والاجتماعيّـة.
- البيئـات الزمنيّـة (Chronosystems) التـي ترتبـط بعامـل الزمـن ومراحـل النمـوّ وأحـداث الحيـاة الخاصـة لـدى الفـرد فضـلاً عـن الخـبرات والتغـيرات

المهنيّـة والاقتصاديّـة في حيـاة المـرء بمـا في ذلـك طبيعـة المهنـة والـزواج والأبنـاء ومـكان السـكن والعمـل. وكذلـك تضـمّ البيئـة الزمنيّـة كل مـا يطـرأ عـلى المجتمـع مـن أحـداث سـلبيّة أو إيجابيّـة تنعكـس عـلى حيـاة الفـرد (الرفـاه، الضيـق الاقتصـادي، الحـروب).

إن الشـكل البسـيط للبيئـات الزمنيـة يتنـاول المراحـل الانتقاليّـة في الحيـاة. وهنـاك نمطـان مـن الانتقـال: النمـط السـويّ الـذي يضـمّ دخـول المدرسـة والمراهقـة والشـباب، سـوق العمـل، الـزواج ثـم التقاعـد. أمـا النمـط اللاسـويّ فيعنـي حـدوث الهـزّات المؤلمـة في الأسرة مثـل وفـاة أحـد الوالديـن، البطالـة والطـرد مـن الوظيفـة، المـرض الشـديد لأحـد أفـراد الأسرة، الطـلاق أو الانفصـال بـين الزوجـين الـخ...

إن المُعطـى الفطـري الـذي يحملـه الطفـل مـن إرث الآبـاء والأجـداد يخضـع كـما رأينـا لتفاعـل مسـتمر مـع البيئـات المذكـورة بحيـث يتـمّ الانتقـال مـن النمـط الجينـي (Genotype) إلى النمـط التفاعـلي مـع البيئـة (Phenotype).

الحاجة إلى التعلّق:

ونحـن نتكلّـم عـلى البيئـات المؤثّـرة في نمـوّ الطفل وسـلوكه، لا بدّ مـن التركيز عـلى البيئة الأسريّـة لأنهـا القاعـدة الأولى والأساسـيّة في بنـاء الطفـل النفـسيّ والمعـرفيّ والاجتماعـيّ. ومـن أهـم ركائـز هـذا البنيـان الحاجة إلى التعلّق (Attachment) بشـخص الأم الحاضنة. لقـد تبيّن أن التعلّق هـو حاجـة فطريـة عنـد الطفـل والحيـوان، وهـي مهمّة جـدًّا في توفير النمـوّ المتكامل مـن الناحية الجسـديّة والانفعاليّـة والذهنيّـة. ويعتـبر J.Bowlby (1907 - 1990) المحلّـل والعالِـم النفـسي البريطـاني رائـد نظريـة التعلّـق[1]. إذ كلـما كانـت علاقة الطفـل بأمه طيّبـة وتقوم عـلى التعلّق الآمن

1 - Bowlby, John. (1982). Attachment and Loss.

(Secure Attachment)، يكـون نمـوّه المعـرفي والانفعـالي جيّـدًا وينعكـس إيجابًـا عـلى دراسـته وحياتـه الآتيـة. وفي الحالـة المعاكسـة (نبـذ، عنـف، إهـمال الـخ...)، فـإن الطفـل سـوف يتعـثّر في مسـيرة نمـوّه ودراسـته، وسـوف يتعـرّض لاضطرابـات نفسـيّة وسـلوكيّة. وهنـا تـأتي مهمّـة المدرسـة (المعلـم والمرشـد المـدرسي) كي تعمـل عـلى تضميـد جـراح الطفـل النفسـيّة. فالطفـل الـذي يعيـش العلاقـة الآمنـة مـع الأم أو مـع مـن يمثّلهـا يسـتطيع أن يتحمـل الإحبـاط ويسـير قُدمـاً إلى الأمـام وهـو عـلى يقـين بأنـه محبـوب مـن أهلـه ومرغـوب فيـه.

لقـد طرحنـا في هـذا التمهيـد موضـوع البيئـات والحاجـة إلى التعلّـق كي نفهـم بصـورة أفضـل مـا آلـت إليـه أوضـاع الطفـل اللاجـىء في لبنـان، وكيـف تؤثّـر فيـه البيئـات المصغّـرة (الأسرة، المدرسـة، الرفـاق، الحـيّ، الـخ...) وكذلـك البيئـات الكـبرى (تأثـير المخيّـمات بمـا فيهـا مـن ضغـوط وثقافـات). إذ أنّ المخيّـمات تشـكّل بحـد ذاتهـا البيئـة الكليّـة التـي تتفاعـل ضمنهـا العائلـة الفلسـطينيّة في ظـروف صعبـة كـما سـنرى. وبالنسـبة للبيئـة اللبنانيّـة، فـإن التفاعـل معهـا يبقـى محصـورًا ضمـن بعـض الحـدود نظـرًا لوجـود القيـود المختلفـة.

الإشكالية:

تتحـدّد مشـكلة هـذا البحـث بالسـؤال الآتي: مـا هـي المشـكلات النفسـيّة والسـلوكيّة والدراسـيّة التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيون في لبنـان، وإلى أي حـد ترتبـط بأوضاعهـم وظروفهـم المعيشـيّة والاجتماعيّـة؟

قبـل أن نطـرح مسـألة الطفـل الفلسـطيني في لبنـان، لا بـد مـن أن نأخـذ فكـرة عامـة عـن أوضـاع الأطفـال الفلسـطينيّين في مناطـق السـلطة الفلسـطينيّة حتـى نكـوّن نظـرة شـاملة قـد تسـاعدنا عـلى فهـم أفضـل لمعانـاة الطفـل بعامـةٍ والطفـل الفلسـطيني في لبنـان بخاصـةٍ.

نعتقـد أن أكـثر شـعب تعـرّض للتهجـير في التاريـخ الحديـث وطالـت مـدة لجوئـه ومعاناتـه هـو الشـعب الفلسـطيني الـذي لم تنتـه مأسـاته حتـى اليـوم (منـذ نكبـة 1948). إذ تشـير الإحصـاءات إلى أن 30 % مـن الفلسـطينيّين يعيشـون في المخيّـمات. وعـلى الرغـم مـن ذلـك كلـه، فتـيّ هـو الشـعب الفلسـطيني حيـث يشـكّل فيـه الأطفـال والمراهقـون والشـباب حـوالي 50 %، مـما يعنـي أن معـدل الـولادات هـو مـن أعـلى المعـدّلات في العـالم.

إن النكبـات التـي حلّـت بالفلسـطينيّين لم توفّـر لأبنائهـم بيئـة ملائمـة لتحقيـق متطلّبات النمـوّ مـن النواحـي المعرفيّـة والانفعاليّـة والاجتماعيّـة. فالأطفـال يتعرّضـون باسـتمرار لتهديـدات العـدو الإسرائيـلي في غـزة والضفّـة. ويشـير تقريـر الأنـروا (2013) إلى أن معظـم أطفـال غـزّة يعانـون الاضطرابـات النفسـيّة وفي طليعتهـا القلق واضطـراب ما بعـد الصدمـة (PTSD).

وكأنّ التهديـدات الإسرائيليـة لا تكفـي وحدهـا، فـإن الأطفـال يتعرّضـون أيضًـا في منازلهـم للعنـف الجسـدي (الأب هـو غالبـاً المعتـدي ثـم الأم والأخ الأكـبر) الـذي تـراوح نسـبته مـا بـين 28 - 45 % بينـما تصـل الإسـاءة النفسـيّة واللفظيّـة إلى 70 % (UNICEF 2010) [1]. وبالنسـبة للمدرسـة هنـاك 40 % مـن التلامـذة يتعرّضـون للـضرب مـن جانـب المعلّـم و48 % مـن المعلمـين يشـتمون التلامـذة. ويفيـد التقريـر المذكـور أن 51 % مـن المعلمـين يعتقـدون أن العقـاب الجسـدي هـو وسـيلة مقبولـة لتأديـب التلامـذة. وبالنسـبة للتلامـذة، نجـد أن 61 % منهم يمارسـون العنـف عـلى بعضهـم البعـض، و20 % منهـم يضربـون المعلـم، و27 % منهـم يشـتمونه.

وإذا انتقلنـا إلى لبنـان، فـإن الفلسـطينيّين يعيشـون في المخيّـمات ظروفًـا صحيّـة وسـكنيّة ومعيشـيّة صعبـة وسـيّئة. إذ هنـاك 30 % منهـم يعانـون أمراضًـا مزمنـة، و50% عاطلـون عـن العمـل، كـما أن 48% مـن المنـازل غـير صالحـة

1 - UNICEF. (2010). The Situation of Palestinian Children.

للسـكن [1](Chaaban et al. 2010) والأخطـر مـن ذلـك كلـه أن نسـبة الفقـر والفقـر الشـديد تـراوح مـا بـين 60 - 80 %.

في مـا يتعلّـق بالتعليـم، نجـد أن مسـتوى تحصيـل التلامـذة قـد تـدنّى بعـد العـام 2002 بالمقارنـة مـع مـا كانـت الحـال عليـه مـا بـين (1950 - 1980) حيـث كانـت نسـبة المثقفـين هـي الأعـلى بالمقارنـة مـع الفلسـطينيّين المتواجديـن في باقـي الـدول العربيـة. ونشـير إلى أن التلامـذ الفلسـطينيّين في لبنـان قـد حصلـوا عـلى درجـات متدنّيـة في العلـوم والرياضيـات في الاختبـار العالمـي (TIMSS) لعـام 2007.

هــل الضغــوط الســكنيّة والمعيشــيّة والاقتصاديّــة تــؤدّي إلى تــدنّي مســتوى الصحــة النفســيّة والتحصيــل الــدراسي لــدى الأطفــال اللاجئــين؟

في دراسـة طوليـة عـلى عـدد مـن الأطفـال الاسـتراليّين الذيـن تعرضّـوا لضغـوط عائليّـة شـديدة ومسـتمرةّ، تبـيّن أن هـذه الضغـوط أدّت إلى خلـل واضـح في ميـزان الصحـة النفسـيّة (Laurent et al 2013)[2]

إن الأطفــال الذيــن كانــوا عــلى علاقــة جيّــدة مــع الأهــل والمعلّمــين قــد تمكّنــوا مــن التعامــل مــع الضغــوط. إذاً، يســتطيع الطفــل أن يتكيّــف مــع الظــروف الصعبــة إذا تلقّــى الدعــم النفــسي مــن المحيطــين بــه. وفي الحالــة المعاكســة، تصبــح الأمــور أكــثر خطــورة وتعقيــدًا. فالظــروف العائليّــة الســيّئة والقاســية تدفــع الأطفــال إلى اليــأس والإحبــاط والنقمــة والعدوانيّــة واضطــراب الســلوك. لقــد أثبتــت الدراســات أن الفقــر يُشــكّل مشــكلة كــبرى لأنــه يعرقــل مســيرة النمــوّ الجســدي والنفــسي والمعــرفي عنــد

---

1 - Chaaban, J., Hanafi, S., Seyfert, R. (2010). Socio-economic Survey of Palestinian Refugees in Lebanon, UNRWA-AUB.

2- Laurent, M. L., et al. (2013). Resource Factors for Mental Health Resilience in Early Childhood. In Child and Adolescent Psy. and Mental Health, Vol. 7, p. 1-23.

الطفل ويدفع الأب إلى ممارسة العنف على الطفل وباقي أفراد الأسرة[1] .

لـذا، يُعتـبر الفقـر أحـد الأسـباب الرئيسـيّة التـي تزعـزع أركان الصحـة النفسـيّة عنـد الطفـل وتعرقـل مسـيرة نمـوّه. ويتفاقـم هـذا الخطـر إذا لم تتوافـر بعـض عوامـل الحمايـة (protective Factors) في حيـاة الطفـل(مثـل الـذكاء والبصـيرة، النجـاح الـدراسي والدعـم النفـسي مـن أحـد الأشـخاص المهمّـين في حيـاة الطفـل).

وعندمـا يترافـق الفقـر مـع بعـض عوامـل المخاطـرة (Risk Factors) كالإسـاءة إلى الطفـل، فـإن الأخطـار تتضاعـف وتهـدّد نمـوّه ومسـتقبله الـدراسي والمهنـي.

لقـد تبـيّن أن الفقـر ينعكـس سـلبًا عـلى حيـاة الطفـل وأعمالـه الدراسـيّة وحالتـه النفسـيّة، ويكـون تأثـيره أشـدّ في المرحلـة مـا قبـل المدرسـيّة وفي المرحلـة الابتدائيّـة (Princeton Univ, 2007). وهـذا يعنـي أن هـؤلاء الأطفـال يتعرّضـون أكـثر مـن سـواهم للحرمـان المـاديّ والعاطفـيّ والرسـوب الـدراسيّ ثـم التـسرب.

إذا كان بعـض الباحثـين يعتقـدون أن الفقـر هـو عامـل تنبّـؤي لتعـرّض الطفـل للإسـاءة والإحبـاط والرسـوب...، فـإن البعـض الآخـر يذهـب إلى القـول بـأن الطفـل قـد يتغلـب عـلى الظـروف الصعبـة ويخـرج منهـا منتـصرًا بفضـل المرونـة النفسـيّة وبفضـل الأم الحاضنـة التـي تتمتّـع بمسـتوى جيّـد مـن الصحـة النفسـيّة (S. Massad et al 2009, N. Garmezy, 1993, M. Rutter 1990)[2].

وإذا كانـت ظـروف الحيـاة سـيّئة في المخيّـمات الفلسـطينيّة في لبنـان، فـإن التوقّعـات السـلبيّة حـول نمـوّ الأطفـال قـد لا تدعـو إلى التفـاؤل. ولكنّنـا لا نسـتطيع الآن،

---

1 - Frederik, Y., Goddard, Ch. (2007). Exploring the Relationship between Poverty and Child Abuse, Child Abuse Review, Vol. 16, p. 323-341.

2 - Massad, S., et al. (2009). Mental Health of Children Kindergarten: Resilience and Vulnerability, Child and Adolescents Mental Health, Vol. 14, p. 89-96.

قبـل تحليـل النتائـج، أن نحـدّد طبيعـة الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة ودرجاتهـا، كـما يصعـب علينـا أيضًـا التنبّـؤ بمسـارات النمـوّ النفـسي لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين، باعتبـار أن مقارنـة نتائـج دراسـتنا مـع الدراسـات السـابقة غـير ممكنـة في الوقـت الحـاضر، لأن هـذه الدراسـات غـير متوافـرة أو محـدودة عـلى حـد علمنـا. مـا نجـده هـو كنايـة عـن تقاريـر واسـتقصاءات لمنظّـمات دوليّـة بمـا فيهـا اليونسـيف والأنـروا.

لـذا نأمـل أن نتوصـل في ضـوء هـذه الدراسـة إلى تحديـد حجـم الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة الحاليّـة عنـد الأطفـال الفلسـطينيّين في المرحلـة الابتدائيّـة، وكذلـك إلى رسـم التوقّعـات المحتملـة حـول صـيرورة نموّهـم الانفعـالي والاجتماعـي. لا يجـوز أن نغمـض أعيننـا عـن هـذه المسـألة الخطـيرة قائلـين إن الأطفـال سـوف يكـبرون ويتكيّفـون مـع الواقـع. إن إنـكار المشـكلة القائمـة يعنـي رفـض الاعـتراف بالنـزف الجـاري في حيـاة الطفـل الفلسـطيني في المخيّـمات.

نعتقـد بـكل تواضـع أن هـذا البحـث يُعـدّ مـن الأبحـاث الجديـدة والرائـدة في لبنـان. نرجـو أن يكـون مفيـدًا للمنظّـمات الدوليـة والأهليـة التـي تهتـمّ بشـؤون الطفـل بصـورة عامـة وبالطفـل اللاجـىء بصـورة خاصـة.

أسئلة البحث

1 ـ مـا طبيعـة الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيّون في لبنـان؟

2 ـ هل توجد فروق دالة في نسبة ودرجة الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة بين:

- الذكور والإناث داخل المخيّمات.
- الأطفال الذين يعيشون داخل المخيّمات والأطفال الذين يعيشون خارجها.
- الأطفـال الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات والأطفـال اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

3 ـ إلى أي حـد يؤثّـر المسـتوى الاقتصـادي والاجتماعـي للأهـل في التحصيـل الـدراسي للطفـل داخـل المخيّـمات وخارجهـا؟

الفرضيات

إن الفرضيّـة الرئيسـيّة لهـذا البحـث ترمـي إلى الكشـف عـن حقيقـة المشـكلات الانفعاليّـة والسـلوكيّة والدراسـيّة التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيّون في المرحلـة الابتدائيّـة، وإلى أي حـد ترتبـط بأوضاعهـم المعيشـيّة في المخيّـمات.

بالاستناد إلى هذه الفرضية الأساسيّة، يمكننا صياغة بعض الفرضيات المساندة:

- هناك علاقة بين الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين تُعزى إلى ظروفهم الحياتيّة.
- هناك فروق دالّة في درجة الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين داخل المخيّمات وخارجها.
- هناك فروق دالة في درجة الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة بين الذّكور والإناث.
- هناك علاقة بين انفعالات الأطفال وسلوكياتهم وأوضاعهم العائليّة.
- هناك علاقة بين المستوى العلميّ للآباء وسلوكيات أبنائهم وانفعالاتهم.
- هناك علاقة بين مهن الآباء وسلوك أبنائهم وانفعالاتهم.
- توجد علاقة دالّة بين المستوى التّعليميّ للأمّ وسلوك أبنائها.
- هناك علاقة بين الوضع الاقتصاديّ للتلامذةومشاكلهم السلوكية والانفعالية.
- هناك علاقة بين التّحصيل الدّراسيّ للتلامذة وطبيعة سلوكهم وانفعالاتهم.
- هناك فروق دالّة بين التّلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون خارج المخيّمات والتّلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في المنطقة الجغرافيّة نفسها، في ما يتعلّق بسلوكيّاتهم وتحصيلهم الدّراسيّ.

المنهجية

المنهـج المعتمـد في هـذا البحـث هـو المنهـج الوصفـي الكمّـي والمنهـج المقـارن والمنهـج السـيكومتري. وفي هــذه المنهجيــة نرمــي إلى:

- تحليل نتائج الاستمارات المخصّصة للأطفال والمعلّمين.
- المقارنـة بـين الأطفـال داخـل المخيّـمات والأطفـال خارجهـا، وكذلـك المقارنـة بـين الذكـور والإنـاث.
- تطبيـق مقيـاس بيـك (Beck) لدراسـة الاضطرابـات الانفعاليـة والسـلوكيّة لـدى الأطفـال والمراهقـين (BYI). ويقيـس هـذا الاختبـار تقديـر الـذات والقلـق والاكتئـاب والغضـب وإضطـراب السـلوك.

بالنسـبة للعيّنـة، فقـد تـمّ اختيـار مخيّمـين مـن المخيّـمات الرئيسـية وهـما شـاتيلا وبـرج البراجنـة. تناولـت العيّنـة عـددًا مـن الذكـور والإنـاث الذيـن يتابعـون دراسـتهم في الصفوف الآتيـة: الثـاني والرابـع والسـادس وذلـك لنحـدّد تأثـير كل مـن العمـر والصـف في مسـيرة النمـوّ الإنفعـالي والسـلوك.

حدود البحث

اكتفينـا جغرافيًـا ببعـض المخيّـمات الكـبرى الواقعـة ضمـن حـزام بـيروت. ومـا سـنجده مـن نتائـج في مخيّمـي شـاتيلا وبـرج البراجنـة قـد يمكـن تعميمـه عـلى باقـي مخيّـمات اللاجئـين في لبنـان. لقـد حصرنـا العيّنـة في المرحلـة الابتدائيّـة (7 - 12) وقـد وصـل عـدد أفرادهـا إلى 360 تلميـذًا وتلميـذة. نشـير إلى أن مقيـاس "Beck" الـذي ظهـر في عـام 2005 سـوف يمكّننـا مـن قيـاس درجـة الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة وسـوف يسـمح لنـا برسـم بروفيـل نفـسي لإشـكالات الصحـة النفسـيّة لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين، وقـد قمنـا بترجمتـه وتكييفـه ودراسـة معامـل الثبـات فيـه. ونعـترف بـأن هـذا المقيـاس سـوف يسـاعدنا عـلى ضبـط مسـار البحـث العلمـي، لأن الاسـتبيانات مهـما بلغـت مـن الدقـة لـن تحـلّ مـكان الروائـز والمقاييـس العالميّـة.

القسم النظري

تمهيد القسم النظري

إن دراسة الاضطرابات الانفعالية والسّلوكيّة عند الأطفال اللاجئين، تتطلّب التعرّف إلى الاضطرابات التّي يعاني منها الأطفال بشكل عامّ من حيث مفهومها وأشكالها وأسبابها، فضلاً عن التّعرّف إلى مراحل النّموّ، وخصائصه وبخاصة مرحلة الطّفولة، وذلك للتّمييز بين السّلوكيّات التّي تعتبر من خصائص النّموّ السويّ عند الأطفال والتّي لا تشكّل خطرًا على مستقبلهم، والسّلوكيّات غير السويّة التّي تشكّل خطرًا على سلوكهمّ وانفعالاتهمّ وتحصيلهم الدراسيّ.

لذلك يتضمّن هذا القسم فصلين:

- الفصل الأوّل بعنوان «خصائص النمّو ونظرياته» وسنعرض فيه: مفهوم النمّو، المرونيّة وعوامل الحماية، وبعض نظريات النمّو.
- أمّا الفصل الثّاني فإنه يتناول « الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة عند الأطفال» و سنعرض فيه:

  مفهوم الاضطراب السلوكي عند الأطفال، أسباب الاضطرابات، ثمّ سنقوم بعرض لأهمّ هذه الاضطرابات التي قد يتعرّض لها الأطفال من حيث مفهومها وأشكالها وأسبابها.

الفصل الأول

خصائص النموّ ونظرياته

تمهيد

أولاً- تعريف النموّ

ثانيًا- المرونيّة وعوامل الحماية والمخاطرة

1 ـ روّاد المرونيّة

2 ـ نماذج المرونيّة

3 ـ المخارج السعيدة عند الأطفال- الأبطال

ثالثًا- بعض نماذج النموّ ونظرياته

1 ـ الأنموذج البيوإيكولوجي

2 ـ النموّ عند فرويد

3 ـ النموّ عند إيركسون

4 ـ النموّ الأخلاقي عند كولبرج

خاتمة

الفصل الأول

خصائص النموّ ونظرياته

« لدى كل طفل وفي كل مرحلة
من حياته، تحدث معجزة
جديدة لطاقة تتفتح»

Erik Erikson

تمهيد

إذا أردنـا أن نفهـم الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة عنـد الأطفـال، لا بـدَّ مـن الاطّـلاع عـلى خصائـص النمـوّ ومراحلـه حتـى نتمكّـن مـن اكتشـاف الخلـل الـذي قـد يطـرأ عـلى عمليـة النمـوّ. إذ بـدون هـذه المعرفـة، لـن يكـون مـن السـهل عـلى المتخصّصـين في شـؤون الطفولـة أن يتّخـذوا الإجـراءات الوقائيّـة والعلاجيّـة في الوقـت المناسـب.

هنـاك أنموذجـان لتفسـير النمـوّ: الأنمـوذج الجينـي الـذي يتوقـف عـلى البرنامـج الجيني عنـد الطفـل، ثـم الأنمـوذج الإيكولوجـي الـذي يأخـذ بالاعتبـار دور البيئـات المتعـدّدة في تسـهيل عمليـة النمـوّ أو الحـدّ منهـا. وقـد سـبق أن تكلمنّـا عـلى هـذه المسـألة في مقدمـة الكتـاب.

نقـوم في هـذا الفصـل بتعريـف النمـو مسـتعرضين مراحلـه بحسـب بعـض النظريـات المهمّـة العائـدة إلى كل مـن برونفينبرينـير"Bronfenbrenner" وفرويـد "Freud" وإيركسـون "Erikson" وكولبـيرغ "Kohlberg".

إن التقسـيم العـام للطفولـة بحسـب الأعـمار ليـس موحـدًا لـدى علـماء النفـس. فالبعـض منهـم يعتمـد التقسـيم التربـوي والمعـرفي والبعـض الآخـر التقسـيم النفـسي- الاجتماعـي أو البيولوجــي.

أولاً - تعريف النموّ

عندمـا نتكلّـم عـلى النمـوّ، فـإن الفكـرة الأولى التـي تخطـر ببالنـا هـي التغـيرات الحاصلـة في القامـة والـوزن والحـواس والحـركات... غـير أن النمـوّ لا ينحـصر في هـذه الزيـادة المحسوسـة فحسـب، بـل يتعـدّى ذلـك إلى التغـيرات النوعيّـة مثـل نمـوّ الجهـاز العصبـي والغـدد الصّـماء والإدراك والتفكـير...

في اللغـة الإنكليزيّـة، توجـد عبـارة: (Growth) وتقابلهـا في الفرنسـيّة (Croissance)، وتعنـي عـادةً التغـيرات الكميّـة (Quantitative) مثـل نمـوّ الـوزن والقامـة، بينـما كلمـة (Development) وتقابلهـا في الفرنسـيّة (Développement) وتعنـي التغـيرات النوعيّـة (Qualitative) المرتبطـة بالتنظيـم الوظائفـي للجسـم والسـلوك.

وفي اللغـة العربيّـة نقـترح بـدل "نمـوّ" (Growth) كلمـة "نمـاء" (Development). إن النـماء أوسـع مـن النمـوّ لأنـه يغطّـي المجـالات البيولوجيّـة والانفعاليّـة والذهنيّـة والاجتماعيّـة، وهـو لا يتوقـفّ عنـد المراهقـة فحسـب بـل يسـتمر مـدى الحيـاة. فقـد تحـدث زيـادة في الخـبرات والمهـارات المعرفيّـة وفي نمـوّ الشـخصيّة وتطـوّر السـلوك، أو قـد يظهـر الانحـدار في بعـض الوظائـف بسـبب التقـدّم في السـن. لـذا، يفضّـل "W.Crain"[1] أن يحـصر النـماء في التغـيرات النوعيّـة التـي تـؤدّي إلى تنظيـم وظائفـي في بُنيـة السـلوك والشـخصيّة والقـدرات والمهـارات.

---

1 - Crain, P. W. (2005). Theories of Development.

وقـد حـاول "P.Baltes" [1] أن يضـع بعـض المبـادىء التـي تسـاعد عـلى فهـم النمـوّ ودراسـته:

- إن النموّ يستمرّ مدى الحياة (Lifelong).
- النموّ متعدّد الأبعاد (Multidimentional) ولا يمكن تفسيره بمعيار واحد.
- النمـوّ متعـدّد الاتجاهـات (Multidirectional) ولا يوجـد اتجـاه واحـد للنمـوّ لـدى جميـع الأطفـال (الفـروق الفرديّـة).
- يقـوم النمـوّ عـلى مبـدأ الربـح والخسـارة (Gains and Losses): فعـلى سـبيل المثـال، تركّـز المدرسـة عـلى تزويـد التلميـذ بالمهـارات المعرفيّـة. هـذه إضافـة علميـة مهمّـة. مقابـل ذلـك، تفقـد الإبداعيّـة قوّتها عنـد الطفـل كلـما تقـدّم في مراحـل التعليـم عـلى حسـاب المهـارة العلميّـة والمعرفيّـة
- لا يمكـن لعلـم النفـس وحـده أن يفـسّر النمـوّ لأنـه متعـدّد الأبعـاد. لـذا، فالتوجّـه العلمـي الواسـع هـو الـذي يـضيء عـلى حقيقـة النمـوّ: الطـب والعلـوم العصبيّـة وعلـم النفـس والاجتـماع والتربيّـة...

إن المسـألة الأولى التـي يطرحهـا النمـوّ هـي في كيفيـة الوجهـة التـي يسـلكها. هنـا نتكلّـم عـلى النمـوّ السـويّ (وهـذه غايـة النمـوّ) والنمـوّ اللاسـويّ الـذي يدخلنـا في بـاب الاضطرابـات. إذًا، مـا يهمّنـا في عمليـة النمـوّ هـو حـدوث التغـيرات السـويّة التـي تفرضهـا طبيعـة النمـوّ بفضـل البرنامـج الجينـي والـدور الإيجـابي والفعّـال للبيئـة مـن حيـث تعزيـز عوامـل الحمايـة والحـدّ مـن عوامـل المخاطـرة. وهـذا يسـتدعي ظهـور التنظيـم الوظائفـي في الجسـم والشـخصيّة والسـلوك، هـذا التنظيـم الـذي يقـوم عـلى عمليتـي التكامـل والتمايـز. فالتكامـل (Integration) يعنـي الانسـجام بـين مختلـف

1 - Baltes, Paul. (1987). Theoretical Propositions of Life Span. Developmental Psychology, Vol. 23, p. 611-626.

الوظائـف، بينـما يرمـي التمايـز (Differentiation) إلى تطـوّر مهـارة معيّنـة حتـى تصبـح متمايزة. فالطفـل يسـتعمل مثـلاً أصابعـه كي يتنـاول شـيئًا صغـيرًا ثـم يديـه الاثنتـين كي يمسـك بـشيء أكـبر.

وتتعلّـق المسـألة الثانيـة بسـياق عمليـة النمـوّ. هـل يسـير النمـوّ بشـكل متـدرّج ومسـتمر (Continuous) أم بشـكل لولبـي ومتقطـع (Discontinuous)؟ هنـا تختلـف مواقـف العلـماء. فالبعـض يؤيّـد الموقـف الأول مثـل "A. Gesell" و "J. Tanner". والبعـض الآخـر يفضّـل الاتجـاه الثـاني مثـل "S.Freud" و "E.Erikson " وسـواهما. وبالرغـم مـن ذلـك، يُعتـبر وجـود المراحـل في عمليـات النمـوّ مهـمًّا وضروريًـا للفهـم وتسـهيل الدراسـة. ويعتقـد "R. Sternberg"[1] أن الجـدل حـول هـذه المسـألة يبقـى عقيـمًا. فالنمـوّ عمليـة مسـتمرة ومتقطعـة في آنٍ معًـا.

وإذا كان النمـوّ البيولوجـي يسـير بحسـب قوانـين النمـوّ العامـة وبالتـدرّج حتـى يكتمـل في المراهقـة، فـإن النمـوّ الانفعـالي لا يسـير في الخـط نفسـه. إذ قـد يرتـدّ الطفـل إلى الـوراء ويُصـاب بانتكاسـة (الحرمـان العاطفـي والإسـاءة الجنسـيّة مثـلاً). وهـذا مـا نطلـق عليـه مصطلـح النكـوص (Regression). وفي حـالات أخـرى، يتعـرّض الطفـل للكبـت (Repression) الـذي يـؤدّي لاحقًـا إلى تشـكيل العُقـد النفسـيّة والعُصـاب (Neurosis).

بالنسـبة إلى "A. Gesell" (1880-1961) النمـوّ هـو حصيلـة البرنامـج الجينـي والنضـج البيولوجـي (Maturation)، ويقـوم عـلى عمليتـين: حالـة مـن التـوازن ثـم اختـلال التـوازن (الشـعور بالانـشراح والـسرور عنـد المولـود مثـلاً ثـم حالـة البـكاء والغضـب). ولـكل عُمـر مظاهـر نمـوّ خاصـة بـه (الحسـيّة، الحركيّـة،

1 - Sternberg, R. (1985). Continuity versus Discontinuity in the Development course of Intelligence, Advances in Child Develop and Behavior, Vol. 19, P. 1-47.

الاجتماعيّـة، المعرفيّـة...) لقـد درس "Gesell" نمـوّ الطفـل مـن الخامسـة حتـى السادسـة عـشرة. وبشـأن البرنامـج البيولوجـي، لا نسـتطيع اليـوم أن نتجاهـل دور البيئـة في تسـهيل عمليـة النمـوّ أو في عرقلتهـا مـن النواحـي المختلفـة. فالتفاعـل قائـم ومسـتمرّ بـين البيولوجـي والاجتماعـي منـذ الولادة.

أمـا "S. Freud" (1856-1939) فينظـر إلى النمـوّ مـن الناحيـة الديناميّـة التـي تقـوم عـلى مبـدأ الـصراع أو الانسـجام بـين القـوى الثـلاث: الهـو (ID) أي عـالم الغرائـز، الأنـا (Ego) ، والأنـا الأعـلى (Superego) أي الـروادع. ولتحقيـق النمـوّ السـليم، يجـب عـلى الأنـا أن تنمـو بشـكل صحيـح وتسـعى للتوفيـق بـين حاجاتهـا (الحـب والليبيـدو Libido) ومتطلّبـات المجتمـع تماشـيًا مـع مبـدأ الواقـع.

إن نمـوّ الوعـي لـدى الفـرد هـو الضـوء الوحيـد الـذي يتألّـق أمامنـا ويقودنـا في ظلمـة حياتنـا النفسـيّة، كـما يعتقـد فرويـد.[1] ولا يتبلـوّر هـذا الوعـي إلاّ مـن خـلال تجـاوز مراحـل النمـوّ النفـسي- الجنـسي بسـلام. وإذا أخفقـت الأنـا في عمليـة التوافـق، فإنهـا سـوف تتعـرّض للكبـت والأزمـات النفسـيّة التـي تقـود إلى العُصـاب والاضطـراب السـلوكي.

حـاول "E. Erikson" (1902-1994) أن يتجـاوز مفهـوم النمـوّ النفـسي- الجنـسي عنـد فرويـد إلى النمـوّ النفـسي– الاجتماعـي، وقـد حـدّد ثمـاني مراحـل مـن الـولادة وحتـى مـا بعـد التقاعـد. ويعطـي Erikson أهميـة كـبرى للتفاعـل بـين المُعطـى الفطـري والتنشـئة الاجتماعيّـة. إن النمـوّ السـليم يعنـي أن يتجـاوز الفـرد الأزمـات الخاصـة بـكل مرحلـة مـن أجـل التقـدّم إلى الأمـام وبنـاء هويّـة سـويّة ناميـة. وهـذا يفـرض الانتقـال مـن وضعيـة ضعيفـة إلى وضعيـة إيجابيّـة (مـن عـدم الثقـة والحـذر إلى الثقـة والطمأنينـة، مـن الشـك والعـار إلى الاسـتقلاليّة...).

1 - Freud, S. (1975). Abrégé de Psychanalyse. P. 20.

أما النمـوّ عنـد "J.Piaget" (1896-1980) فهـو سلسـلة متّصلـة الحلقـات بحيـث تُعـدّ كل مرحلـة امتـدادًا للمرحلـة السـابقة وتمهيـدًا للمرحلـة التاليـة. وهـذا يعنـي أن النمـوّ متـدرّج ومتصاعـد. هنـاك بنيـة ذهنيـة في كل مرحلـة، ولكـنّ هـذه البنيـة تتطـوّر في المراحـل الآتيـة، أي أن التفكـير (أو الـذكاء) ينتقـل مـن حالـة الغمـوض إلى حالـة مـن التـوازن والمنطـق. وهكـذا، تتـوالى المراحـل بـدءًا بالمرحلـة الأضعـف (الـذكاء الحـسي- الحـركي وصـولاً إلى المرحلـة الأقـوى في المراهقـة (التفكـير المجـرّد أو الفـرضي- الاسـتدلالي). وهـذا يعنـي أن المراحـل متّصلـة مـع بعضهـا البعـض وكأنهـا تشـبه هرمًـا مقلوبًـا يضـمّ أربـع طبقـات (بالنسـبة لمراحـل النمـوّ المعـرفي الأربع).

ثانيًا - المرونيّة وعوامل الحماية والمخاطرة:

عندمـا نـدرس مشـكلات النمـوّ عنـد الأطفـال، يجـب أن نحـدّد أولاً الظـروف الصعبـة والصدمـات التـي يعانـون منهـا، ثانيًـا العوامـل التـي تـؤدّي إلى إخفاقهـم في التعامـل مـع الوضعية المؤلمـة أو إلى نجاحهـم في الخـروج منهـا منتصريـن. لـذا نتكلّـم هنـا عـلى المرونيّـة (Resilience) وعوامـل الحمايـة (Protective Factors) وعوامـل المخاطـرة (Risk Factors).

المرونيّــة هــي قــدرة الطفــل (أو الفــرد) عــلى التعامــل بنجــاح مــع الضغــوط والمحــن[1] (Adversity) والخــروج منهــا ليــس منتــصرًا فحســب بــل ناميــاً وأقــوى مــما كان عليــه. وبتعريــف إجــرائي ، المرونيّــة هــي النتائــج الإيجابيّــة التــي يحصدهــا الطفــل بالرغــم مــن الظــروف المريــرة التــي يمــرّ بهــا، وكأنّ المحــن تولّــد لاحقًــا مناعــة نفســية بحيــث يصبــح الطفــل أكــثر قــدرة عــلى التكيّــف الإيجــابي مــع تحدّيــات الواقــع.

1 ـ مثل العنف المنزلي، الإساءة الجسدية والجنسية، نبذ واضطهاد وحرب، فقر وحرمان عاطفي، الشجار الدائم بين الأبوين، الطلاق ووضع الطفل في مؤسسة رعائية الخ.

وتقـول: " B.Bernard"[1] إنّ الأطفـال المرنـين (Resilients) يعملـون جيّـدًا، يلعبـون جيّـدًا، يحبّـون جيّـدًا ويتوقعـون مـا هـو جيّـد". وهكـذا يتمتّـع هـؤلاء الأطفـال بخمـس سـمات رئيسـيّة:

- الجدارة الاجتماعيّة (التعاطف مع الآخر، مهارة التواصل، المزاج الطيّب ...)
- القدرة على حلّ المسائل (إيجاد المخارج الإيجابيّة للأزمات القائمة).
- الوعي والاستبصار وتجنّب الأخطار.
- الاستقلاليّة والثقة بالنفس وتحمّل المسؤوليّة.
- وجود معنى وهدف في الحياة بما في ذلك الطموح العلمي والإيمان بالمستقبل.

كـما يبـدو، يتمحـور مفهـوم المرونيّـة عـلى قـوى الطفـل الشـخصيّة وليـس عـلى ضعفـه. ويقـول "M.Seligman" [2] "أمتـعُ عمـل نقـوم بـه نحـن الأهـل هـو بنـاء المشـاعر وسـمات الشـخصيّة الايجابيّـة عنـد أطفالنـا أكـثر مـن الاكتفـاء بتسـكين مشـاعرهم السـلبيّة وإزالـة سـماتهم السـيّئة". وهـذا العمـل يتطلّـب منّـا أن نفهـم ونسـهّل مسـار النمـوّ الصحـي أو السـليم عنـد الطفـل. " إن الدراسـة النقديّـة لمظاهـر النمـوّ مهمّـة جـدًّا لأعـمال الوقايـة، كـما تعتقـد "A. Masten"، ولكـن هـذه الدراسـة مـا تـزال مُهملـة بشـكل كبـير.[3]

1 ـ روّاد المرونيّة:

من الروّاد الأوائل لدراسة المرونيّة وعلاقتها بعوامل الحماية نذكر:

---

1 - Bernard, B. (1993). Fostering Resilience in Kids. Character Education, Vol 51, P. 44-48

2 -Seligman, M. (2002). Authentic Happiness. chap.12.

3- Masten, A. (2011). Resilience in children Threatened by Extreme Adversity. In Development and Psychopathology, 23, P. 493, 506.

- نورمـان جيرمـزي Norman Garmezy (1918-2009) الـذي درس 2000 طفـل في الولايـات المتحـدة كانـوا معرّضـين للأخطـار النفسـيّة بسـبب عوامـل المخاطـرة القائمـة في عائلاتهـم (الأم مصابـة بمـرض نفسـي مثـل الفُصـام). بـدأ هـذا العالِـم أبحاثـه منـذ عـام 1961 في جامعـة منيسـوتا وعمـل عـلى مفهـوم الجـدارة (competence) مـن أجـل تحصـين الأطفـال ضـد السـقوط في الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة. وقـد وضـع برنامجًـا في هـذا الاتجـاه عُـرف باسـم "مـشروع الجـدارة".

ينظـر "Garmezy" الى النمـوّ عـلى أنـه مفهـوم توحيـدي لدراسـة الاضطـراب النفـسي. وبالنسـبة إليـه، تقـوم المرونيّـة عـلى التفاعـل بـين المعطيـات الخاصـة بالفـرد والعوامـل البيئيّـة. لـذا تبـدو الحاجـة ماسّـة لدراسـة مقاومـة الضغـوط والمحـن عنـد الطفـل. ولبلـوغ هـذه الغايـة، يسـتدعي البحـث عـن المرونيّـة وجـود اسـتعدادات فطريـة جيّـدة عنـد الطفل وبيئـة عائليّـة ملائمـة ودعـم اجتماعـي مـن خـارج العائلـة (المعلّـم مثـلاً).

- مايـكل روتـر Micheal Rutter، باحـث واسـتاذ في معهـد الطـب النفـسي في لنـدن. اهتـمّ بدراسـة الأطفـال الذيـن يتعرّضـون لعوامـل المخاطـرة والظـروف الصعبـة. والمرونيّـة بحسـب "Rutter" هـو مصطلـح يُسـتعمل لوصـف المقاومـة النفسـيّة عنـد الأطفـال إزاء الخـبرات والوضعيـات المؤلمـة.[1] وهنـاك دليـل عـلى وجـود فـروق كبـيرة بـين اسـتجابات الأطفـال إزاء المحـن والضغـوط. وتعـود هـذه الفـروق بحسـب رأيـه، إلى التفاعـل بـين المعطيـات الجينيّـة والعوامـل البيئيّـة (GxE). إن التعـرّض المتقطّـع للضغـوط ولفـترة محـدودة يسـاعد الفـرد عـلى تعزيـز المقاومـة النفسـيّة للصدمـات التاليـة، بينـما التعـرّض المزمـن والدائـم

1 - Rutter, M. (1999). Resilience Concepts and Findings: Implication For Family Therapy. J. of Family Therapy, 21, P. 119-144.

للمحن يقود أكثر إلى الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة.

- إيمـي ويرنـر Emmy Werner، باحثـة في جامعـة كاليفورنيـا، اشـتهرت بدراسـتها الميدانيّـة التي بـدأت بهـا في عـام 1955 مـع فريـق مـن الباحثـين. وقـد اسـتغرقت سـنوات طويلـة حيـث تابعـت الأطفـال منـذ الـولادة وحتـى سـن الرشـد (698 طفـلاً مـن العائـلات الفقـيرة في هـواي) وقـد نُـشرت الدراسـة عـام 1992.[1]

وجـدت Werner ومعاونوهـا عـددًا مـن الخصائـص لـدى الأطفال المرنـين أو المقاومـين الذين تغلّبـوا عـلى ظروفهـم الصعبـة. منـذ صغرهـم كان مزاجهـم هادئًـا ولم يكونـوا مزعجـين في طريقـة طعامهـم وعـادات نومهـم. وفي المدرسـة الابتدائيّـة، كانـوا يفكّـرون بطريقـة جيّـدة ويقـرأون جيّـدًا أكـثر مـن سـواهم، وكان لديهـم اهتمامـات وهوايـات. وهـؤلاء الأطفـال لم يتعرّضـوا في السـنة الأولى لقلـق الانفصـال عـن الأم، كـما أنهـم كانـوا عـلى علاقـة طيّبـة وحميمـة مـع أحـد الأبويـن عـلى الأقـل أو مـع مـن يحـلّ مكانهـما(العمّـة، الجـدّة). عـلاوةً عـلى ذلـك، كان الأطفـال يجـدون في بيئتهـم الخارجيّـة الدعـم مـن المعلمـين والرفـاق والجـيران، كـما أن الأنشـطة اللاصفيـة كانـت مهمّـة ومفيـدة لهـم مـن حيـث تقديـم الدعـم والاحتضـان (دور الكنيسـة والتعـاون مـع بعـض الجمعيـات التـي تهتّـم روحيًـا بشـؤون الأطفـال والشـبّان YMCA) حتـى اكتسـبوا الإيمـان وأصبحـت حياتهـم ذات معنـى. وهكـذا نمـا لديهـم تقديـر الـذات وارتفعـت ثقتهـم بأنفسـهم وأصبحـوا قادريـن في مرحلـة المراهقـة، عـلى بنـاء هويّـة إيجابيّـة ناميـة. ووجـدت"Werner" أيضًـا أن دور المعلـم كان مهـمًّا للغايـة في مسـاعدة التلاميـذ للتغلّـب عـلى ضعفهـم ومشـاكلهم، إذ كان يشـجّعهم ويبـثّ فيهـم روح القـوّة والمبـادرة ويتوقّـع منهـم التقـدّم والنجـاح. باختصـار، يمكـن تصنيـف عوامـل الحمايـة التـي تدعـم المرونيّـة في ثـلاث فئـات:

1 - Werner, E., Smith, R. (1992). Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood.

أ- الموارد الشخصيّة عند الطفل(الذكاء، المزاج المرن، التعاطف، الاجتهاد والدافعية، حلّ المسائل...).

ب - العائلة الداعمة (العلاقة الطيّبة مع الأهل أو مع أحد الوالدين أو أحد الأقارب).

ج - البيئة الداعمة (المدرسة والمعلم، الأنشطة اللاصفية والأنشطة الروحيّة والاجتماعية...)

وبالنسبة لعوامل المخاطرة نكتفي بذكر أهمها:

- اكتئاب الأم أو اضطراب نفسي آخر ينعكس سلبًا على الأطفال.
- الإساءة الجسديّة والجنسيّة للطفل والعنف المنزلي والفقر.
- الرسوب الدراسي وعدم اهتمام المعلم بتلاميذه.
- غياب التعلّق الآمن في العائلة.
- تدنّي تقدير الذات عند الطفل وسلوك العصيان والتمرّد.
- مستوى التعلّم المتدنّي في المدرسة.
- الحيّ الموبوء بالفساد والعنف.
- العلاقة السيّئة مع الرفاق والشعور بالنبذ.
- استمرار الشجار العنيف بين الوالدين يكون أشد خطرًا على الطفل من انفصالهما عن بعضهما البعض.[1]
- استمرار الضغوط والوضعيات المؤلمة مع غياب الدعم العائلي أو الاجتماعي (يحتاج الطفل إلى شخص واحد مخلص يأخذ بيده حتى يبلغ المرونيّة).

أمام هذه القائمة الواسعة، لا يستطيع القارىء أن يحدّد قوّة تأثير أي عامل من العوامل المذكورة. لذا، حاول بعض الباحثين أن يقوموا بتصنيف علمي لهذه العوامل.

1 -Rutter, M. (2008). Protective Factors and the Development of Resilience. J. Abn. Child Psychology, 36, P. 887-901.

في دراسـة تركيـة جـرت عـام (2009) [1] تناولـت عوامـل الحمايـة والنجـاح الـدراسي، وقـد تبـيّن أن هنـاك ثلاثـة عوامـل أقـوى مـن سـواها مـن حيـث تأثيرهـا في مرونيّـة التلاميـذ ونجاحهـم الآكاديمي وهــي كالآتي:

- الرعايـة المدرسـيّة والاهتـمام بالتلميـذ وجـودة التعليـم، وكذلـك توقّعـات المعلمـين العاليـة حـول تلاميذهـم (عامـل قـويّ ومهـمّ).
- العلاقات الطيّبة مع الرفاق والتعاون فيما بينهم.
- توقّعات الأهل العالية حول أبنهم. وقد كان هذا العامل قويًا وفعالاً في تأثيره.

ومـن العوامـل الشـخصيّة المهمّـة عنـد الطفـل: الكفايـة الآكاديميـة والاجتهـاد (أنـا قـادر)، الطمـوح العلمـي والإيمـان بالمسـتقبل، ثـم التعاطـف والتواصـل الجيّـد مـع الآخريـن.

وفي دراسـة تحليليّـة (Meta-analysis) شـملت ثلاثـة آلاف مقـال علمـي مـا بـين 2001 - 2010 حـول المرونيّـة،[2] تبـيّن أنّ هنـاك سـتة عوامـل أساسـيّة للحمايـة: الرضـا عـن الحيـاة، التفـاؤل، المشـاعر الإيجابيّـة، فعّاليـة الـذات، تقديـر الـذات والدعـم الاجتماعـي.

مقابـل هـذه العوامـل الإيجابيّـة، وجـد الباحثـون خمسـة عوامـل مخاطـرة هـي: الاكتئـاب، القلـق، المشـاعر السـلبيّة، الضغـوط المُدركـة واضطـراب مـا بعـد الصدمـة.[3]

يبـدو واضحًـا أن المرونيّـة مفهـوم متعـدّد الأبعـاد ويضـمّ المـزاج المَـرِن والاسـتعدادات الشـخصيّة والعوامـل الإيكولوجيّـة. فالمرونيّـة ليسـت سـمة فطريـة

1 - Gizin, Ali , et al. (2009). Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students living in Poverty, Professional School Counseling, Vol. 13.

2 - Lee, H., et al. (2013). Resilience: A Meta-analysis. Am. Counseling Association.

3- يعقوب، غسان. (1999). سيكولوجيا الحروب والكوارث. بيروت: دار الفارابي.

ثابتة لدى الفرد فحسب، بل هي عملية نمائيّة تزداد قوة وسط العواصف والمحن. ومن خلال الدراسة التحليليّة المذكورة أعلاه، جاءت ثلاثة عوامل إيجابيّة بالتدرج: فعّاليّة الذات، المشاعر الإيجابيّة وتقدير الذات. وبالنسبة لعوامل المخاطرة جاء التصنيف كالآتي: الاكتئاب، القلق، المشاعر السلبيّة، بينما لم يكن للعمر أو للجندر تأثير يذكر. من هنا تتجلىّ ضرورة العمل على تنمية عوامل الحماية الثلاثة المذكورة من خلال دور الأهل والمدرسة وكذلك البرامج الإرشاديّة المختصّة التي يجب أن تركّز على الموارد الداخليّة عند التلميد مع العمل أيضًا على توفير الدعم الاجتماعي من خارج الأسرة (المدرسة، المعلم، الأنشطة اللاصفيّة، الأنشطة الرياضيّة والفنيّة والروحيّة، الخدمة الاجتماعيّة...)

2 ـ نماذج المرونيّة (Resilience Models)

حدّد "N. Garmezy" ومعاونوه[1] ثلاثة نماذج للمرونيّة.

- أنموذج التعويض: الذي يرمي إلى تعطيل مفعول عامل المخاطرة وعدم الاتجاه نحو الاضطراب النفسي والسلوكي. هنا يلجأ الطفل إلى موارده الشخصيّة (فعّالية الذات مثلاً) أو إلى أهله للسيطرة على الوضعيّة الخطرة (الابتعاد عن رفاق السوء وعن مصادر الخطر).
- أنموذج التحدّي: في هذه الوضعية، يعتبر وجود عامل مخاطرة بمثابة تحدٍ للطفل يدفعه إلى المواجهة اعتمادًا على كفاياته بشرط أن لا يفوق العامل الضاغط قدرته. فإذا كان التحدّي ذا قوّة متوسطة أو ما دون ذلك، فإن حظوظ النجاح تكون أكثر احتمالاً. فالإنتصار على هذه التحدّيات يعطي الفرد (أو الطفل) مهارة إضافية لمواجهة ضغوط أخرى قد تكون أكبر حجمًا.

-

1 -Garmezy, N. et al. (1984). The Study of Stress and Competence in Children, In Child Development , Vol. 55, P. 97-111.

- أنمـوذج الحمايـة: حيـث تتفاعـل عوامـل الحمايـة مـع عوامـل المخاطـرة. فالطفـل الـذي يواجـه وضعيـة صعبـة (دروس، اسـتقواء مـن أحـد الأشـخاص) يتوجّـه إلى أهلـه أو إلى المعلـم ليجـد الدعـم الـلازم للخـروج مـن المـأزق.

لا يمكـن للطفـل أن يكتسـب المرونيّـة إلا وسـط العواصـف والمحـن التـي لا تخلـو منهـا الحيـاة وخصوصًـا لـدى العائـلات ذات الظـروف الصعبـة. لـذا يجـدر بنا أن نـدرّب أطفالنـا في البيت والمدرسـة وفي الأنشـطة اللاصفيّـة عـلى قـوّة الاحتـمال والصـبر والهـدوء وحـلّ المسـائل وطلـب الدعـم مـن الأشـخاص الموثـوق بهـم عنـد الحاجـة.

3 ـ المخارج السعيدة عند الأطفال – الأبطال:

يقـول "Boris Cyrulnik"[1] "ينطفـىء الأطفـال عندمـا لا يجـدون شـيئًا يحبّونـه في الحيـاة. وعندمـا يحـدث صدفـةً أن يلتقـوا بشـخص يعنـي لهـم شـيئًا- نعـم واحـد يكفـي- فـإن الحيـاة تعـود إليهـم".[2]

وفي هـذا السـياق، نـسرد هنـا قصـة الطفـل "Pero" في العـاشرة من عمـره، كان يعيش في كـوخ مـن الخشـب، وقـد أصيـب بحالة شـديدة مـن الإحبـاط والفقر بعد وفـاة أبويـه. ولكي يوقف نـزف الألم النفـسي، اعتمـد آليـة اللامبـالاة. وفي أحـد الأيـام، تعرّفـت إليـه إحـدى المعلـمات حيـث اهتمـت بـه وحـنّ عليـه قلبهـا، فأرسـلته إلى أسرة لتأويـه وتحتضنـه. بـدأ هـذا الطفـل بالذهـاب إلى المدرسـة، وأكـبّ عـلى الـدرس ولكنّـه كان يصمـت دائمًـا عندمـا يتكلّـم رفاقـه عـلى عائلاتهـم وحياتهـم. حـاول "Pero" أن يعتمـد آليّـة الانشـطار داخـل الـذات، فاختـار الصمـت مـن جهـة ليخفـي ضعفـه أمـام الآخريـن، ومـن جهـة أخـرى، صمّـم عـلى الخـروج مـن المأسـاة عـن طريـق

1- طبيب وعالم نفس فرنسي مولود في بوردو عام 1937 ويُعتبر من روّاد المرونيّة في فرنسا. نشر عدة كتب مهمّة، وقد كانت حياته المأسوية بسبب الاضطهاد النازي باباً للعبور إلى توكيد الذات والابداع العلمي والوثب فوق المأساة.

2 - Cyrulnik, B. (2001). les Vilains petits canards. P. 14-15 .

الخيـال المبـدع الـذي جعلـه يفكّـر في نفسـه وكأنّـه بطـل يخـرج مـن شرنقـة الألم إلى الحيـاة. كان يبـدو بشوشًـا للنـاس وكان يشـارك في كـرة القـدم ويـدرس جيّـدًا حتـى احتـلّ المرتبـة الأولى في صفـه. دعـاه أحـد رفاقـه الميسـورين إلى منزلـه حيـث رأى الرفـاه يمـلأ المنـزل، ووجـد أن لرفيقـه غرفـة خاصـة بـه ومكتبًـا الـخ... ومـع ذلـك لم يشـعر"Pero" بالدونيّـة ولا بالحسـد بـل بالفخـر بنفسـه وبأنـه أعظـم مـن رفيقـه. لقـد تحـوّل الكـوخ إلى قـصر وإلى أسـطورة قـوّة وإنتصـار بالرغـم مـن الحرمـان الـذي عانـاه فيـه. لم يكـن الصمـت عنـده علامـة ضعـف فحسـب بـل قـوّةً، لأنـه كان بـه يسـتر حقيقـة نفسـه حتـى تحـوّل لغـزًا مدهشًـا، مـما دفـع رفاقـه إلى نعتـه "بالولـد الغامـض". كان الطفـل المذكـور يبـدي إعجابـه بالرجـال الذيـن يعملـون بصمـت ولا يثرثـرون أو يطلبـون المـدح لأنفسـهم.

إن الفراشـة التـي ترفـرف في الهـواء لم يعـد لهـا علاقـة بالـدودة التـي كانـت تزحـف عـلى الأرض. لـذا، فكـرة التحـوّل ضروريـة في عمليـة النمـوّ واكتسـاب المرونيّـة عنـد الأطفـال. وهكـذا، عـن طريـق الخيـال المُبـدع يتحـوّل ألم الصدمـة إلى حكايـة جميلـة. فالخيـال المُبـدع بحسـب "Cyrulnik" هـو الينبـوع الداخـلي الثمـين لمقاومـة الضغـوط والآلام. وأسـطورة الإبـداع يجدهـا الطفـل في أحـلام اليقظـة وفي أدب الأطفـال والغنـاء والموسـيقى والمـسرح والحركـة الكشـفيّة والرياضـة واللعـب والفنـون التشـكيليّة وبرامـج الخدمـة الاجتماعيّـة. وهنـا تظهـر فعّاليـة المدرسـة ومـا لديهـا مـن أنشـطة لاصفيّـة تنمّـي لـدى الطفـل الدمـاغ الأيمـن وقـوة الخيـال المبـدع والشـعور بالفـرح والرضـا عـن الـذات والحيـاة.

"إن مفهـوم المرونيّـة ليـس شـيئًا لا يقهـر، فهـو يعـود إلى مجمـل آليّـات الدفـاع الواعيـة والمتطـوّرة التـي تحمـل معهـا الأمـل.[1] وهنـا يشـبّه "Cyrulnik" الشـخص المَـرِن بلؤلـؤ المحـار (حيـوان بحـري)، عندمـا تدخـل حبـة الرمـل فيـه، فـإن هـذا

1 - Cyrulnik, B. (2002). Un merveilleux malheur. p. 187.

الحيـوان الصغـير ينقـضّ عليهـا ويدافـع عـن نفسـه بـأن يفـرز مـادة بيضـاء تتحـوّل إلى لؤلـؤة برّاقـة وثمينـة. وهكـذا لا يسـتطيع الشـخص المَـرِن أن يهـرب مـن مبـدأ النقيضـين مثـل الظلمـة المنـيرة والألم المبـدع. فنحـن نسـتطيع أن نحمـل الآلام والصدمـات إذا حوّلناهـا إلى حكايـة بطولـة فيهـا الإبـداع والانتصـار، أي إعـادة حياكـة نسـيج الآلام والصدمـات الـذي يصبـح جديـدًا وأكـثر جـمالاً. ليـس الفقـر عـارًا، بـل العـار أن نتراجـع ونرمي سـلاح الأمـل والخيـال المبـدع وإرادة الحياة. فـالألم هـو الممّـر الحتمـي للعبـور إلى المرونيّـة وإنسـانيّة الإنسـان بعكـس العنـف الهمجـيّ الـذي يدمّـر العقـل والحضـارة ويخنـق الإبـداع.

ثالثًا- بعض نماذج النموّ ونظرياته:

نعـرض هنـا بعـض نظريـات النمـوّ التـي تلقـي الضـوء عـلى مختلـف مظاهـر النمـوّ مـن أجـل تعميـم الفائـدة عـلى الأهـل والمربّـين. إذ بـدون هـذه المعرفـة، لا نسـتطيع أن نفهـم الأطفال ونعـزّز لديهـم عوامـل الحمايـة حتـى يتمكنـوا مـن التعامـل بنجـاح مـع الظـروف الصعبـة ويحققـوا متطلّبـات النمـوّ السـويّ.

1 - الأنموذج البيوإيكولوجي (Bioecological Model):

في العـام 1998 طـرح “U. Bronfenbrenner” مفهـوم النمـوّ مـن خـلال أنموذجـه البيوإيكولوجـي[1] الـذي يعتـبر النمـوّ ظاهـرة مـن الاسـتمراريّة والتغيـير تشـمل الخصائـص البيولوجيّـة والنفسـيّة للكائنـات البشريّـة أكان ذلـك في الأفـراد أو الجماعـات. وتمتـدّ هـذه الظاهـرة عـبر مراحـل الفـرد والأجيـال المتلاحقـة وعـبر

1 - Bronfenbrenner, U., Morris, P. (2006). Bioecological Model of Human Development. in Handbook of Psychology.(By W. Damon and R. Lerner), Vol. 1, P. 793-893.

المسـيرة الزمنيّـة بمـا فيهـا المـاضي والمسـتقبل. فالإنسـان هـو المخلـوق الوحيـد الـذي مـن خـلال عقلـه يسـتطيع أن يُحـدث تغيـيرًا في العـالم الـذي يعيـش فيـه.

يمـرّ الطفـل، منـذ مراحـل النمـوّ المبكّـرة وعـبر المراحـل المتتاليـة بسلسـلة مـن التفاعـلات المتبادلـة بينـه وبـين الأشـخاص الآخريـن (الأم هـي الأهـم) وكذلـك بخـبرات مختلفـة مـع عـالم الأشـياء والرمـوز القائمـة في بيئتـه المبـاشرة والمجـاورة (البيـت، المدرسـة، الأقـران...). ولـكي تكـون العلاقـة فعّالـة، يجـب أن تقـوم عـلى قاعـدة ثابتـة مـن المراحـل الزمنيّـة حيـث تتـمّ خلالهـا عمليـات النمـوّ المبـاشر والمجـاور التـي تتطـوّر مـن حيـث الشـكل والمضمـون والقـوّة والوجهـة وذلـك بحسـب خصائـص الشـخص ومراحـل النمـوّ.

ومـن العنـاصر المهمّـة في تعريـف الأنمـوذج البيوإيكولوجـي نذكـر التجربـة أو الخـبرة (Experience) التـي تعنـي أن خصائـص البيئـة لا تقتـصر فقـط عـلى الظـروف الموضوعيّـة التـي يوجـد فيهـا الفـرد، بـل عـلى الطريقـة التـي يُـدرك بهـا هـذه البيئـة وكيـف يفهمهـا ويعيشـها. فالعنـاصر الموضوعيّـة والذاتيّـة تلعـب دورهـا في مسـارات النمـوّ وهـي لا تعمـل بالـضرورة في الاتجـاه نفسـه.

يضـمّ الأنمـوذج المذكـور أربعـة عناصر رئيسـية، أولهـا وأهمّها السـياق أو العمليـة (process)، ثـم الشـخص (Person) والإطـار (Context) والزمـن (Time). ويمكـن تلخيـص الأنمـوذج بهـذه الأحـرف (PPCT).

- السـياق أو عمليـات النمـو المجـاورة (Proximal Procesess) التـي تعنـي التفاعـل المبـاشر والمتبـادل بـين الطفـل (أو الفـرد) وبيئتـه لمـدة طويلة من الزمـن. ولا ينحصر هـذا التفاعل في الأم وأفـراد الأسرة فحسـب، بـل يتعـدّى ذلـك إلى الأطفـال الآخرين الذين يلعـب الطفل معهم كمجموعـة أو بمفـرده، فضـلاً عـما يتعلمـه في ريـاض الأطفال والمدرسـة الابتدائيّة مـن مهارات مختلفة كالحساب والقراءة. ويبدو أن خصائص البيئة الفيزيقيّة أو الماديّة لا تخلو من تأثير في

نمـوّ الطفـل المعـرفي. فالألعـاب والأدوات المختلفـة التـي في حـوزة الطفـل تدفعـه إلى التجريـب والاكتشـاف والتعلّـم وتنميـة حواسـه ومهاراتـه المعرفيّـة. وتدخـل في هـذا المجـال الألعـاب الالكترونيّـة.

إن العمليـات المبـاشرة والمجـاورة هـي عمليـات منسّـقة مـن التفاعـل بـين الطفـل والبيئـة الحاضنـة. لـذا يعتقـد (Bronfenbrenner). أن هـذه العمليـات تشـكّل الآليّـات المهمّـة والأوليّـة في النمـوّ بـل هـي مفتـاح النمـوّ. ومـن التفاعـلات المتبادلـة والأنشـطة المختلفـة، تتولّـد لـدى الطفـل رؤيـة معيّنـة عـن العـالم وعـن دوره ومكانتـه فيـه.

تختلــف عمليــات النمــوّ المجــاورة مــن حيــث الشــكل والقــوة والمضمــون والاتجــاه بحسـب خصائـص الفـرد والبيئـة معًـا. وتجـدر الإشـارة إلى أن هـذه العمليـات تؤثّـر في بلـورة القـدرات الجينيـة وإتمـام الوظيفـة النفسـيّة التـي تعنـي الإنجـاز الأفضـل لعمليـة النمـوّ مـن حيـث المـدارك والاسـتجابات، التوجّـه وضبـط السـلوك، التعامـل مـع الضغـوط، اكتسـاب المعرفـة والمهـارة، بنـاء العلاقـات والبيئـة الخاصـة بالفـرد. ومهـما يكـن مـن أمـر، فـلا يمكـن للمُعطـى الجينـي أو الفطـري أن يـؤدّي وحـده إلى بنـاء سـمات الشـخصيّة النهائيّـة ، لأن الفـرد هـو حصيلـة التفاعـل الدائـم بـين المـوروث والبيئـة.

بالنسـبة لخصائـص الشـخص، يحـدّد "Bronfenbrenner" ثلاثـة أنمـاط تؤثّـر في عمليـات النمـوّ: المطلـب أو الاسـتجابة والمـورد والقـوّة.

- يضـمّ المطلـب (Demand) تأثـير العمـر والجنـدر والشـكل الخارجـي ولـون البـشرة. وهـذه المنبّهـات تؤثّـر في بـدء العلاقـات مـع الآخريـن وتفـرض بعـض التوقّعـات التـي تتشـكّل في هـذا المجـال (انجـذاب أو نفـور). هـذا يعنـي قـدرة الطفـل عـلى إثـارة إهتـمام أو عـدم إهتـمام الآخريـن بـه، مـما يعـزّز لديـه عمليـة النمـوّ الانفعـالي والاجتماعـي أو يعرقلهـا. فالطفـل العنيـد والغضـوب الـذي يـصرخ

ويبـكي باسـتمرار يثـير النفـور والكراهيـة لـدى الآخريـن بعكـس الطفـل الهـادىء الـذي يضحـك ويبتسـم. كذلـك الأمـر بالنسـبة للطفـل القبيـح الـذي يثـير النبـذ بعكـس الطفـل الجميـل الـذي يجـذب الآخريـن إليـه.

- يتعلـق المـورد (Resource) بخصائـص الشـخص ويضـمّ القـدرات البيولوجيّـة والنفسـيّة التـي تؤثّـر بقـوة في عمليـات النمـوّ. وهـذه القـدرات قـد يشـوبها الخلـل أو قـد تتّصـف بالقـوة. في الحالـة الأولى، تدخـل العوامـل التـي تحـدّ مـن وظيفـة الجسـم التكامليّـة أو تشـوّه مسـار النمـوّ مثـل الخلـل الجينـي، الـوزن الناقـص عنـد المولـود، الإعاقـات، الإصابـة الدماغيّـة...وفي الحالـة الثانيـة، نجـد عوامـل الحمايّـة مثـل الـذكاء والمعرفـة والمهـارة والخـبرة التـي تعـزّز عمليـات النمـوّ.

إن الطفــل الســليم جســديًا وعقليًــا وبــوزن طبيعــي عنــد الــولادة، يســتطيع أن يتكيّــف بنجـاح مـع البيئـة المصغّـرة بالرغـم مـن الظـروف التـي قـد تعـترض مسـيرة حياتـه بـشرط أن تكـون علاقتـه مـع أمـه جيّـدة (التعلّـق الآمـن) منـذ السـنوات الأولى.

- بالنسـبة للقـوة، فهـي تتعلّـق بمـا يمتلكـه الفـرد مـن اسـتعدادات فطريـة ناشـطة ومولّـدة (Generative) أو سـلبيّة ومشـوهّة (Disruptive). فالاسـتعدادات الناميـة مثـل الفضـول المعـرفي والانتبـاه والنشـاط الهـادف والتفاعـل الجيّـد مـع الآخريـن، تدعـم عمليـة النمـوّ بعكـس الاسـتعدادات السـلبيّة (العدوانيّـة، الاندفاعيّـة، نقـص الانتبـاه وكـثرة الحركـة...)

قـد تتشـابه القـوة عنـد طفلـين، لكـنّ مسـارات النمـوّ تختلـف لديهـما باختـلاف مسـتوى الدافعيـة والمثابـرة في العمـل لبلـوغ النجـاح. وهنـا يـبرز أيضـاً دور كل مـن الأهـل والمعلّـم الفعّال.

- يشـــكّل الإطـــار محـــور البيئـــات المصغّـــرة والوســـيطيّة والخارجيّـــة والكـــبرى والزمنيّـــة. في البيئـــة المصغّـــرة، يحـــدث التفاعـــل المبـــاشر وجهًـــا لوجـــه بـــين الطفـــل والآخريـــن(الأم، أفـــراد العائلـــة ثـــم الأقـــران). وعندمـــا تجـــري عمليـــة التفاعـــل في

بيئــة مضطربــة يكــثر فيهــا الشــجار والعنــف، عندئــد تنخفــض عمليــة النمــوّ وتظهــر الاضطرابــات الانفعاليّــة والســلوكيّة عنــد الطفــل.

ولــكي يســير النمــوّ في الاتجــاه الصحيــح، يتوجــب عــلى الأهــل أن يوفّــروا للطفــل بالدرجــة الأولى، الأنشــطة المختلفــة التــي تســهم في عمليــات النمــوّ المعــرفي والاجتماعــي. ومــن المفيــد والــضروي أن يقــضي الأهــل عطلــة نهايــة الأســبوع مــع طفلهــم ويلعبــوا معــه ويدرّبــوه عــلى بعض الأنشــطة والمهــارات ويشــجعوه عــلى التعلّــم والنشــاط. فالنمــوّ لا ينحــصر في عمليــة التفاعــل مــع الأشــخاص فحســب بــل يتنــاول أيضًــا التفاعــل مــع الرمــوز والأشــياء المختلفــة القائمــة في البيئــة التــي تنمّــي لديــه الحــواس والمهــارات المعرفيّــة.

ـ الزمــن خاصيّــة مهمّــة في الأنمــوذج البيوإيكولوجــي وهــو يتعلّــق بالعمــر والجنــدر ومراحــل النمــوّ التــي تحــدث بشــكل متــدرّج ومتشــابك. إذ تتسّــع علاقــات الطفــل مــع بيئتــه وتتنــوّع كلــما كَــبُرَ. غــير أن عمليــات النمــوّ تتوقّــف عــلى ظــروف البيئــة التــي يعيــش فيهــا الطفــل: الاســتقرار وعــدم الاســتقرار. وتدخــل في هــذا المجــال ظــروف الســكن والمعيشــة والأحــداث السياســيّة والاجتماعيّــة الطارئــة. فــالأسرة غــير المســتقرة (تبديــل الســكن والمدرســة لمــرّات عديــدة، البطالــة، العنــف المنــزلي، عمــل الأم لســاعات طويلــة خــارج المنــزل، الطــلاق أو انفصــال الطفــل عــن أمــه...) تــؤدّي لاحقًــا إلى ظهــور الاضطرابــات الســلوكيّة والنفســيّة عنــد الأطفــال والمراهقــين. أمــا الأسرة المســتقرّة (تفاهــم، تعــاون...) فإنهــا تعــزّز عمليــات النمــوّ عنــد الطفــل في مختلــف النواحــي أكــثر مــن تأثــير العامــل الاقتصــادي بمفــرده.

إن الأحـــداث الاجتماعيّـــة الحاســـمة أو الخطـــرة تـــترك آثـــارًا ســـلبية في مســـارات النمـــوّ وتنعكـــس في الســـلوك (الأزمـــات الاقتصاديّـــة والحـــروب، التهجـــير، البطالـــة الـــخ) ويعتقـــد "Bronfenbrenner" أن الثبـــات والتغيـــير الحاصلـــين في الأجيـــال بســـبب تلـــك الأحـــداث ليســـا أقـــل أهميّـــة مـــن الثبـــات والتغيـــير في خصائـــص الشـــخص

نفسه عبر مراحل نموّه المختلفة.

إن مفهوم الزمن يأخذ بالاعتبار تبدّل العلاقة بين الطفل وأهله في كل مرحلة عمريّة، وهذا يستدعي من الأهل والمعلمين أن يكونوا على علم بخصائص كل مرحلة من مراحل النموّ.

ونختم مع "Bronfenbrenner"[1] "إن نموّ الطفل يأخذ مكانته من خلال عمليات التفاعل المستمرّة والمتشابكة بين طفل ناشط من جهة، وبين الأشخاص الآخرين والأشياء والرموز القائمة في البيئة المباشرة من جهة أخرى. ولكي يكون التفاعل فعّالاً، يجب أن يتمّ بصورة مستمرّة ولمدة طويلة من الزمن".

2- النموّ عند سيجموند فرويد[2]

يرى فرويد أن الشخصيّة تتشكل منذ السنوات الأولى من الطفولة حيث يختبر الطفل الصراع بين الليبيدو (الدافع الجنسي) ومتطلّبات المجتمع. ويعتقد فرويد أن مصدر الإضطراب الانفعالي يكمن في الخبرات المؤلمة المكبوتة منذ الطفولة حيث يتمّ انتقالها من الوعي إلى اللاوعي.[3]

وقد وجد فرويد أن شخصيّة الفرد تتكوّن من ثلاث طبقات هي: الهو (ID) الذي يشكّل خزّان الغرائز والدوافع الفطرية ويعمل وفقًا لمبدأ اللذّة باحثًا عن الإشباع الفوري. ثم هناك الأنا (Ego) أي المظهر الواعي في الشخصيّة التي

1- Bronfenbrenner, U., Morris, P. (2006). Bioecological Model of Human Development. P. 996

2 - فرويد هو رائد مدرسة التحليل النفسي. وُلد في النمسا عام 1856 وتوفي عام 1939. أمضى معظم حياته في النمسا. وفي عام 1885 سافر إلى باريس حيث تتلمذ على يد « شاركو»في التنويم المغناطيسي وقد تخلى لاحقًا عن هذه التقنية بعد أن اكتشف طريقة التداعيات الحرّة والتحليل النفسي.

3-Papalia D.E., et al. (2013). A Childs World: Infancy through Adolescence. P. 50.

تحـاول التكيّـف بحسـب مبـدأ الواقـع. وقـد تلجـأ إلى وسـائل دفاعيـة ناجحـة أو فاشـلة بحسـب الظـروف. وتـأتي أخـيرًا الأنـا الأعـلى (Superego) التـي تضـمّ مجمـل الـروادع الأخلاقيّـة والاجتماعيّـة بفعـل التربيّـة والتنشـئة الاجتماعيّـة والدينيّـة للطفـل.

الإنسـان بحسـب فرويـد هـو كائـن بيولوجـي مـزوّد بنوعـين مـن الغرائـز: غريـزة الحيـاة المتمثّلـة في الحـب والدّوافـع الجنسـيّة، وغريـزة المـوت المتمثلـة في الدّوافـع العدوانيـة والرغبـة في القتـل. هـذه الغرائـز هـي المحـرّكات الأساسـيّة للسـلوك . معظـم الأفـراد يتصرفـون بحسـب مبـدأ اللـذة بهـدف تجنـب الألم. فالدوافـع الجنسـيّة والعدوانيّـة تضـع الأفـراد في صراع مبـاشر مـع الأعـراف والـروادع الاجتماعيّـة. لذلـك يـرى فرويـد أنّ الـصّراع بـين الغرائـز والـروادع هـو السـبب الرئيـس في الاضطرابـات العُصابيّـة. إن السـلوك السـويّ يعـود لـدور "الأنـا" التوفيقـي بـين قـوى "الهـو" مـن جهـة وقـوى "الأنـا الأعـلى" مـن جهـة أخـرى. "فالهـو" و "الأنـا الأعـلى" هـما غالبًـا في حالـة صراع. لـذا، تسـعى "الأنـا" لتخفيـف حـدّة هـذا الـصراع عـن طريـق التـوازن بـين الدوافـع الغريزيـة والمحرّمـات الاجتماعيـة. وتحـاول "الأنـا" أن تسـتعمل بعـض وسـائل الدفـاع للـردّ عـلى القلـق والحـدّ منـه. هـذه الوسـائل تُعـرف بآليّـات الدفـاع (Defense Mechanisms) ومـن هـذه الوسـائل[1] :

- الكبـت Repression: وهـو وسـيلة للتعامـل مـع الخـبرات المؤلمـة والنـزوات غـير المقبولـة التـي يتـمّ كبتهـا في اللاوعـي، إلا أنّ هـذه النـزوات المكبوتـة تـؤدّي إلى صراعـات وأعـراض عُصابيّـة تؤثّـر في سـلوكنا.
- النكـوص Regression: أي العـودة إلى المراحـل الطّفوليـة التـي سـبق أن اجتازهـا الفـرد، كطفـل في السادسـة مـن عمـره يلجـأ إلى مـص الإبهـام أو تبليـل فراشـه.

1 - Freud, A. (1936,1992). The Ego and the Mechanisms of Defense.

- التسـامي Sublimation: تحويـل الطاقـة المكبوتـة إلى سـلوكيات إيجابيّـة ومقبولـة اجتماعيًـا. كالشـخص الـذي انتـصر عـلى غضبـه وعدوانيتـه مـن خـلال الأنشـطة الرياضيّـة والفنيّـة والاجتماعيّـة.
- الإبـدال Displacement: نقـل الانفعـالات القويـة مـن مصـدر الإحبـاط، وصبّهـا عـلى موضـوع آخـر. مثـل الطفـل الـذي يصـب غضبـه عـلى قطّتـه، بينـما يكـون مصـدر الغضـب الرّئيـس هـو الأب.
- الإنـكار Denial: حمايـة الـذّات مـن القلـق، برفـض الاعـتراف بالموقـف القائـم الآن، مثـل رفـض الطفـل الاعـتراف بوفـاة أمّـه قائـلاً بأنّهـا سـتعود قريبًـا.
- التكويـن العكـسي Reaction Formation: تـصرّف الفـرد بشـكل معاكـس تمامًـا لِـما يشـعر بـه، لإخفـاء مشـاعره ورغباتـه غـير المقبولـة، كالشـخص الـذي يعـاني مـن وسـواس النجاسـة نـراه يلجـأ إلى غسـل يديـه عـدة مـرات باليـوم.
- التّبريـر Rationalization: التخلّـص مـن الشـعور بالقلـق والتهديـد عنـد قيـام الفـرد بسـلوك غـير مقبـول مـن خـلال إيجـاد تسـويغ لذلـك السـلوك.
- التعويـض Compensation: التّغلـب عـلى مشـاعر الدونيّـة والنقـص في مجـال مـا، وإحـراز النجـاح والتفـوق في مجـال آخـر، كالتلميـذ الفقـير الـذي يجتهـد ويـدرس جيّـدًا لتحقيـق النجـاح في حياتـه.
- الإسـقاط Projection: أي أن يُسـقط الشـخص مشـاعره السـلبيّة المؤلمـة عـلى شـخص آخـر متّهـمًا إيـاه بأنـه السـبب في تعاسـته وفشـله.

مراحل النمو النفسي- الجنسي عند فرويد:[1]

يـرى فرويـد أن الأزمـات النّفسـيّة تحـدث في ترتيـب معـيّن وفقًـا لمراحـل التّطـوّر

1 - Freud, S. (1975). Three Essays on the Theory of Sexuality.

النّفسيّ- الجنسيّ. وهذه المراحل هي:

- المرحلـة الفميّـة Oral Stage: تغطّـي هـذه المرحلـة السّـنة الأولى مـن عمـر الطّفـل، حيـث يكـون المصـدر الرئيـسي للإشـباع الجنـسيّ متمركـزًا في الفـمّ. ويحـدث الشـعور باللـذّة مـن خـلال الرِّضاعـة حيـث يشـعر الطفـل بالأمـن والسـعادة. وإذا لم يتـمّ الاشـباع الفمّـي في هـذه المرحلـة بشـكل مناسـب، فقـد يطـوّر الطّفـل بعـض العـادات السـيئة كمـصّ الإصبـع أو قضـم الأظافـر الـخ...
- المرحلـة الشّرجيّـة Anal Stage: تمتـد هـذه المرحلـة مـن نهايـة السـنة الأولى حتـى الثالثـة مـن العمـر. ويكـون المصـدر الرئيـسي للشّـعور باللـذّة مـن خـلال نشـاط الـشرج وعمليّـة الإخـراج، حيـث يرغـب الطفـل في التّخلـصّ مـن الفضـلات في الوقـت الـذي يشـعر فيـه بـضرورة ذلـك ومـن دون الاكـتراث بتعليـمات الأمّ. إلا أنّ الأم تحـاول تقييـد سـلوكه، وتدريبـه عـلى الإخـراج تمشـيًا مـع رغبتهـا، فقـد يتعلّـم الطّفـل ضرورة الانتظـار لتحقيـق رضـا الأم أو أنـه يتمـرد ويعانـد إذا لجـأت الأم إلى الـصراخ والتعنيـف.
- المرحلــة القضيبيّــة أو الأوديبيّــة Phallic Stage: تــتراوح هــذه المرحلــة مــا بــين الثالثــة والخامســة مــن العمــر، وفيهــا ينتقــل مركــز اللــذّة إلى الأعضــاء التناســليّة، حيــث يكتشــف الطّفــل جســده مــن خــلال العبــث اليــدوي. ويــرى فرويــد أن الطفــل يتعلّــق هنــا بأمّــه، ويرفــض أبــاه الــذي يعتــبره منافسًــا لــه عــلى حــب الأمّ. وهــذا مــا يُعــرف بعقــدة أوديــب "Oedipus Complex" . أمــا الفتــاة فإنهــا تتعلّــق بأبيهــا أكــثر مــن أمهــا، وهنــا تنشــأ لديهــا مشــاعر الغــيرة. وهــذه الوضعيّــة تُعــرف بعقــدة إلكــترا "Electra Complex". فالولــد ينظــر إلى أبيــه كمنافــس لــه عــلى حــبّ الأمّ، وكذلــك الفتــاة تنظــر إلى أمهــا كمنافســة لهــا عــلى حــبّ الأبّ.
- مرحلــة الكمــون Latency Stage: تغطّــي هــذه المرحلــة الفــترة الممتــدّة مــن السّــنة السّادســة حتــى الحاديــة عــشرة، وتتميــز بهــدوء الدوافــع الغريزيّــة

والانفعالات الإيجابيّة حيث يكبت الطّفل نزواته، ويكرّس وقته للتعلّم واللعب والأنشطة الاجتماعيّة مع الأقران. لذلك تُعتبر هذه المرحلة فرصة ممتازة لتطوير الأنا حيث يتطبّع الطفل اجتماعيًّا ويطوّر مهاراته المختلفة ويتعلّم الكثير عن ذاته ومجتمعه.

- مرحلة البلوغ Genital Stage: تتميز هذه المرحلة بعودة استيقاظ الطاقة الجنسيّة، نتيجة لظهور الهرمونات الجنسيّة بفعل النضج البيولوجي. فالدوافع الجنسيّة التي تميّزت بها المرحلة القضيبيّة، والتي تمّ كبتها في مرحلة الكمون تظهر الآن بقوة ليتمّ التعبير عنها بطرق مقبولة اجتماعيًّا، والتي يسمّيها فرويد بالعلاقات الجنسيّة المغايرة "Heterosexual relations" مع أشخاص آخرين خارج نطاق الأسرة.

ويرى فرويد أنّ الإشباع الزائد أو الحرمان الزائد لهما انعكاسات سلبيّة على نموّ الطفل. فإذا عانى الطفل الحرمان في المرحلة الفميّة، فإن ذلك قد ينعكس على سلوكه لاحقًا من خلال تعاطي التدخين وظهور الشراهة وإحتساء الكحول الخ...

وإذا استمر الصراع الأوديبي في حياة الفرد (الذكر)، فإن ردّات الفعل السلبيّة قد تظهر لاحقًا في حياة الشاب من خلال التمرّد ضد صُوَر السلطة بأشكالها المختلفة. أما عند الفتاة، فإن التعلّق الشديد بالأبّ قد يؤدّي إلى سلوكيّات هستيريّة بحيث يكون من الصعب عليها أن تبني علاقة زوجيّة ناجحة.

3- النّموّ عند إيركسون[1] (Erik Erikson):

النموّ بالنسبة إلى إيركسون هو سلسلة من الأزمات الطبيعيّة والضروريّة

1- إيريك إيركسون (1902 - 1994) عالم نفس أمريكي من أصل ألماني. هاجر إلى الولايات المتحدة بسبب الاضطهاد النازي. ويعتبر من أهم علماء النفس الذين درسوا أزمة الهوية عند الفرد من خلال المقاربة النفسية الاجتماعية. ومن أهم كتبه: الطفولة والمجتمع، المراهقة وأزمة الهويّة.

والتي لا بدّ أن يجتازها الطفل بنجاح حتى يتوصل إلى بناء هويّة ذاتيّة إيجابيّة ونامية.

تُعتبر نظريّة إيركسون نظرية شاملة لأنها تدرس النموّ من الميلاد حتى الشّيخوخة. وهناك ثلاثة عوامل : بيولوجيّة، واجتماعيّة وشخصيّة تتفاعل مع بعضها البعض وتتولّد منها أزمات طبيعيّة يجب أن تنتهي بانتصار النضج والنموّ.[1]

تأثر إيركسون بفرويد ولكنّه تخلّى عن مفهوم النموّ الجنسي ليتجه نحو النمو النفسي- الاجتماعي. فالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد يترك آثاره بشكل فعّال في نموّ "الأنا". وهذا النموّ يعتبر مكوّنًا من مكوّنات الشّخصيّة، وقد قسّمه إيركسون إلى مراحل نفسية- اجتماعيّة، تشكّل كل منها قوة تدفع الأنا إلى الأمام.[2]

يتضّمن النمّو تغيرًا كيفيًا ينتج من تفاعل العوامل البيولوجيّة والاجتماعيّة من خلال ظهور أزمات النموّ في كلّ مرحلة تتناسب مع درجة النّضج البيولوجيّ، والمتطلبات الاجتماعيّة. وتُحل الأزمة إيجابيًا أو سلبيًا وفقًا لسلامة المتغيّرات السّابقة. وفي هذا الإطار، يحدّد إيركسون ثماني مراحل للنّموّ يمرّ بها الإنسان، وهي تمثّل النمط التطوّري للذات. فكل مرحلة تعتبر نقطة تحوّل تدريجيّ في مستوى القدرات والمهارات والأفكار والمشاعر والعلاقات الاجتماعيّة عند الفرد، بمعنى أنّ كلّ هذه الأمور تؤثّر بشكل مباشر أو غير مباشر في نمو الشخصيّة.

مراحل النموّ عند إريكسون[3]:

- الثّقة الأساسيّة ضد عدم الثقة Basic Trust Versus Basic Mistrust (من الولادة حتى السنة الأولى) : الشعور بالثقة هو أول مدماك في الشخصيّة

1- بدير، كارين. الأسس النّفسيّة لنموّ الطّفل. ص: 178.

2- أنجلر، باربرا. مدخل إلى نظريات الشّخصيّة، ترجمة فهد دليم. ص: 187.

3- Erikson, E. (1963). Childhood and Society. P.247

السليمة. وأهم مرحلة تظهر فيها هذه الثقة هي المرحلة الفميّة (Oral)، التي تمتدّ من الولادة حتى نهاية السنة الأولى. ليست الثقة منفصلة عن سائر العوامل، وهي لا تعمل بمعزل عن تأثير البيئة. وعندما نتكلم على الثقة، فهذا يعني وجود علاقة مع الآخر والعالم الخارجي.

إن لتجارب الطفل الأولى تأثيرًا مهمًّا في نموّ الثقة أو عدم نموّها. ويبدو أن بوادر الثقة عند الرضيع ترتبط بوسائل العناية والتغذية، وانتظام عمل الأمعاء، والنوم الهادىء الذي لا تعكّره آلام المغص. نشير هنا إلى أن اهتمام الأم برعاية الطفل وتغذيته يساعده على تقبّل الألم الناجم عن اختلال التوازن البيولوجي بسبب عجزه الفطري. وفي حوالى الشهر الثالث يبتسم الطفل عندما يرى وجه أمه أو شخصًا آخر مألوفًا يحدّثه بهدوء وحنان. أما إذا اقترب منه شخص ما وصرخ في وجهه، فإن الطفل يبكي ويصرخ ويخاف ولا يشعر بالثقة والأمان.

في حوالى الشهر الرابع، يشعر الرضيع بالانشراح والأمان عندما يسمع صوت أمه أو وقع قدميها وهي تقترب منه. وهنا يصبح على يقين بأنها قادمة إليه لتوفير الحب والغذاء. بعد الشهر الخامس، تنمو حركات الطفل وقدراته الذهنية ، ويصبح قادرًا على تناول بعض الأشياء والألعاب مع تحريك الجسم باتجاهها، وهنا تنمو لديه الثقة بالجسد. فهو يقوم بإطلاق الأصوات عندما يظهر الشيء (الشعور بالارتياح) وكذلك عندما يغيب عن نظره (الشعور بالانزعاج).

تشير دراسات[1] "Spitz" على سبيل المثال، إلى أن الإنفصال عن الأم ما بين الشهر السادس والثاني عشر، من دون إيجاد البديل الملائم، ينعكس سلبًا على نمو الطفل وسلوكه: تأخّر في النموّ الحركي والانفعالي (لا ابتسامات) وفي

1 - Spitz, R. (1945). Hospitalism. The Psychoanalytic Study of the Child. Vol. 1, p.53-74.

الـكلام والـذكاء، كسـل ولا مبـالاة، اكتئـاب وحـزن، قلّـة وزن وضعـف شـهيّة، وقابليـة للإصابـة بالأمـراض الالتهابيّـة.

إن أول نجـاح اجتماعـي يحقّقـه الطفـل يكـون في تقبّـل غيـاب الأم عـن عينيـه مـن دون قلق أو غضـب، لأنـه أصبـح عـلى يقـين بأنهـا سـتعود. وهـذا الشـعور بالثقـة والأمـان يـؤدّي إلى نمـوّ أوّلي لهويّـة "الأنـا" التـي تعتمـد عـلى وجـود العلاقـة المتينـة بـين الأحاسـيس الداخليّـة والتجـارب المتداخلـة في الذاكـرة مـن جهـة، والعـالم الخارجـي مـن أشـياء وأشـخاص مألوفـين مـن جهـة أخـرى. وتـأتي الابتسـامة لتتـوّج هـذا النمـوّ.

يتوقّـف حـلّ الـصراع بـين الثقـة وعـدم الثقـة عـلى علاقـة الأم بالطفـل، لأن مقـدار الثقـة الـذي يسـتمدّه الطفـل مـن تجاربـه مـع العـالم الخارجـي (الأم) لا يخضـع كـما يبـدو لكميـة الغـذاء بقـدر مـا يخضـع لطبيعـة العلاقـة مـع الأم. وهنـا لا يقـضي واجـب الأهـل فقـط باعتـماد مـا هـو ممنـوع ومبـاح بـل ببنـاء الثقـة أو الاقتنـاع العميـق بـأن مـا يفعلونـه هـو ذو معنـى. فـالأولاد يصبحـون عُصابيـين ليـس بسـبب الإحبـاط، إنمـا بسـبب غيـاب المعنـى الاجتماعـي لهـذا الإحبـاط (Frustration).

- الاسـتقلاليّة ضـد الشـعور بالشـك والعـار Autonomy Versus Shame& Doubt(2 - 3 سـنوات): بعـد نشـوء الثقـة الأساسـيّة عنـد الرضيـع، تبـدأ معركـة جديـدة مـن أجـل بنـاء الاسـتقلاليّة. وفي هـذه المرحلـة يقـدّم المـشي للطفـل إمكانـات جديـدة تسـاعده عـلى اكتشـاف العـالم المحيـط بـه(الفضـول) والصـدام مـع عـالم الأشـياء(تنـاول الـشيء ثـم رميـه، العـضّ، التكسـير، اللعـب بالأشـياء المختلفـة واختبارهـا...) فالطفـل يرغـب في ممارسـة نشـاطه وحركاتـه مـن دون ضغـط أو إكـراه. إنـه يريـد، مثـلاً، أن يقـف بـدلاً مـن أن يجلـس، أو يبتعـد عـن شـخص زائـر بـدلاً مـن أن يقـترب منـه، أو ينـام عـلى ركبتـي أمـه أو عـلى الأرض بـدلاً مـن النـوم في السريـر، أن يقبـل طعامًـا أو يرفضـه. في المقابـل، يجـب أن

يتعلـم الطفـل أن هنـاك بعـض الحـدود لحريـة تحركاتـه. فهـو لا يسـتطيع أن يتسـلّق مكانًـا عاليًـا، أن يلهـو بـالأدوات الكهربائيّـة، وأن يلعـب بالصحـون ويكسّرهـا... وهكـذا يتـدرب الطفـل تدريجيًـا عـلى مـا يسـتطيع أن يفعلـه ومـا يجـب ألا يفعلـه. مـن الغـبن أن يمنـع الأهـل طفلهـم مـن إكتشـاف الأشـياء في عالمـه، وأن يضربـوه أو يزجـروه كلـما تنـاول شـيئًا ليلعـب بـه ويفتحـه أو يعالجـه بيديـه.

يعتـبر علـماء التحليـل النفـسي هـذه المرحلـة مهمّـة مـن حيـث التـدرّب عـلى النظافـة البدنيّـة (التبـوّل والتـبرّز) ومـا تتركـه مـن انعكاسـات عـلى السـلوك المسـتقبلي، وهـم يسـمّونها المرحلـة الشرجيّـة (Anal) التـي تمتـاز بوظيفتـين: أولاً القـدرة عـلى ضبـط الأمعـاء وتأجيـل قـذف النفايـات (Retention) ، وثانيًـا، عـدم ضبـط الـذات وقـذف النفايـات مـن دون مراعـاة النظافـة (Expulsion). وتنعكـس هـذه المرحلـة عـلى مواقـف الطفـل وسـلوكه اللاحـق(السـاديّة، المازوشـيّة، الصداقـة، العـداء والثـأر، التسـاهل والعطـاء، التشـدّد والتقتـير، الدقـة المتزايـدة والوسـواس، الرغبـة في التدمـير الـخ...)

إذا مـارس الأهـل في هـذه المرحلـة، الضغـوط السـلبيّة عـلى الطفـل ولم يَدَعـوا لـه المجـال للتعبـير عـن ذاتـه وممارسـة تجاربـه عـلى الأشـياء، فإنـه قـد يرتـدّ إلى نفسـه وجسـده (الشـعور بالشـك والعـار) أو إلى الآخريـن (العدوانيّـة). فالأهـل الذيـن يتشـدّدون جـدًا بالنسـبة إلى التـدرّب عـلى النظافـة البدنيّـة (التربيـة الشرجيّـة) ويحاولـون أن يبـدأ هـذا التـدرّب قبـل أوانـه الطبيعـي، سـوف يحرمـون الطفـل مـن تنميـة القـدرة عـلى ضبـط الـذات تلقائيًـا، وكذلـك مـن التوفيـق بـين الدوافـع والرغبـات المتناقضـة.

إن موضــوع تدريــب الأمعــاء عــلى الانتظــام والنظافــة مهّــم في ذاتــه، ولكنّــه لا يشــكّل المســألة الأساســيّة المطروحــة في هــذه المرحلــة التــي هــي الاســتقلاليّة. فموضــوع الشــدّ والارتخــاء في العضــلات الشرجيّــة لا يرتبــط فقــط بهــذه المنطقــة المحــدودة،

بـل يتعـدّى ذلـك إلى النمـوّ العصبـي والعضـلي عامـة وإلى موقـف الطفـل مـن هـذه المسـألة. صحيـح أن الطفـل قـد أصبـح قـادرًا عـلى المـشي والتحـرّك من تلقـاء نفسـه، وهو يسـتطيع أيضًا أن يفعـل مـا يشـاء ضمـن حـدود إمكاناتـه، ولكـنّ هـذا الأمـر ليـس قاعـدة واضحة تحـدّد متى يتمالـك الطفـل نفسـه ومتـى يتراخى.

يجـب أن يرمـي الضغـط عـلى الطفـل إلى طمأنتـه وليـس إلى تهديـده ومنعـه مـن التعبـير عـن نفسـه ورغباتـه. والمهـمّ أن نسـاعده حتـى يعتمـد أخـيرًا عـلى نفسـه في تدبـير شـؤونه الخاصـة (اللعـب، الذهـاب إلى المرحـاض، تنـاول الطعـام الـخ...) وبذلـك يتكـوّن لديـه الإيمـان بـأن العـالم هـو الكنـز الدائـم الـذي لا تزيلـه حـركات التمـرّد ولا الرغبـة في الرفـض والامتـلاك. فالحـزم يجـب أن يحمـي الطفـل مـن الفـوضى والضيـاع وأن يسـاعده عـلى التمييـز بـين مـا هو جيّـد ومـا هـو سـيّىء. وهنـا يجـب عـلى الأهـل أن يشـجّعوا الطفـل عـلى ممارسـة اسـتقلاليته والتعبـير عـن نفسـه، وأن يتجنّبـوا ممارسـة العنـف والإذلال والمواقـف التربويّـة المتناقضـة، لأن معظـم الشـعور بالشـك والعـار يعـود إلى الأهـل الذيـن يمارسـون عـلى طفلهـم الإحبـاط في الحـب والعمـل (عـدم السـماح لـه بالتنقّـل بحريـة والتفاعـل مـع عـالم الأشـياء والتعبـير عـن الـذات).

ومـن خـلال نمـوّ الحـب والتعـاون، فضـلاً عـن التعبـير عـن الـذات وضبطهـا (Self-Control)، يظهـر في مـا بعـد الشـعور بـالإرادة الطيّبـة والاعتـزاز بالنفـس. وخلاصـة القـول إن الشـعور بالاسـتقلالية الـذي ينشـأ في الطفولـة ويتطـوّر مـع العمـر سـوف يسـاعد الطفل في الحفـاظ عـلى معنـى العدالـة في أمـور الحيـاة المختلفـة.

– المبـادرة ضـد الشـعور بالذنـب[1] Initiative Versus Guilt (3 - 6

1- إن هذه المرحلة تقابل المرحلة القضيبية عند فرويد(عقدة أوديب) وهي تبدأ في السنة الثالثة من العمر وتمتدّ حتى الخامسة أو السادسة.

سنوات): يوجد عند الطفل في كل مرحلة من مراحل النموّ، نشاط كبير يطرح أمامه إمكانيّات واستجابات جديدة. وهذه الطاقة تساعده على أن ينسى الآلام والخيبات وأن يمضي دائمًا إلى الأمام، حتى ولو بدا له الشيء غامضًا أو صعب المنال. فالمبادرة تضيف إلى الاستقلالية صفة المغامرة والتخطيط والاقتحام باتجاه عمل ما أو شيء ما. وتشكّل المبادرة جزءًا مهمًا وأساسيًا من كل عمل، والناس بحاجة إلى إتخاذ المبادرة في كل ما يتعلّمونه ويعملون، وفي كل مشروع يقومون به.

صحيح أن هذه المرحلة تّتصف بالرغبة في النشاط والامتلاك والاقتحام والمنافسة والغيرة. لكنّ هذه الصفات وبخاصة العدوانية منها، تتجاوز حدود الجسد والتفكير عند الطفل وتؤدّي في بعض الأحيان إلى تعطيل المبادرة. ويمكن القول بأن المبادرة تنطوي على التنافس مع الذين سبقوا الطفل وأصبح لهم على سبيل المثال مركز عند الأم. فالطفل والحالة هذه يهاجم، يراقب ويستمع إلى الكبار والآخرين ويقتحم الأمكنة الجديدة، لكنّه يتعلّم أن هناك أعمالاً بإمكانه تنفيذها وأخرى غير ممكنة. وتجدر الإشارة إلى أن الطفل يجد متعة في الانتصار عندما يتبارى مع الأهل أو الأخوة في إنجاز عمل ما (منافسة).

وبما أن الطفل، في هذه المرحلة، لا يفصل دائمًا بين الواقع والخيال بسبب استمراريّة الأنَوية (Egocentrism)، وبما أنه يتعلم ويحفظ بسرعة، فإنه يجب على المدرسة ما قبل الابتدائيّة (أو على الأهل) أن تدرّبه على المهارات والأدوار القريبة من الواقع والتي يستطيع تنفيذها. وسوف يساعده هذا طبعًا على إحراز التقدّم والإنجاز في المرحلة اللاحقة وعلى التخلّص من المخاوف والهُوامات (Phantasms).

أما إذا لجأ الأهل والمربّون إلى استعمال أسلوب التوبيخ والقمع والعقاب،

فإنهـم يَحُولـون بذلـك دون تنميـة روح المبـادرة بحيـث ينشـأ عنـد الطفـل الشـعور بالذنب والكبـت. إن الإخفـاق في تحقيـق هـذه المرحلـة (المبـادرة) يقـود إلى الاستسـلام والقلـق والشـعور بالذنـب. وهنـا تظهـر أيضًـا عنـد الطفـل مخـاوف الخِصـاء (Castration) التـي تتمثّـل في الخـوف مـن البـتر(العضـو التناسـلي) والعـضّ وهجـوم الحيوانـات عليـه، لا سـيما المفترسـة منهـا. لـذا يجـب أن يتحـرّر الطفـل مـن العلاقـة الرحميّـة (الالتصـاق بـالأم) وأن يتـدرّب عـلى الاسـتقلاليّة واتخـاذ المبـادرة حتـى ينمـو لديـه الشـعور بالمسـؤوليّة.

- العمـل ضـد الشـعور بالنقـص[1] Industry Versus Sense of Inferiority (11 - 7 سـنة): في هـذه المرحلـة، لا يعمـد الطفـل إلى العدوانيّـة ولا إلى الهجـوم المبـاشر لامتلاك الأشـياء والأشـخاص، بـل يعتمـد عـلى نفسـه وقدرتـه لضبـط الـذات وإنتـاج الأشـياء والقيـام بالعمـل الـدؤوب. فهـو يتقبّـل الواقـع الـذي يشـير إلى أنـه يجـب أن يتعلّـم ويجتهـد وينجـح ويقـوم ببعـض المسـؤوليات التـي تتعـدّى نطـاق اللعـب مـن أجل اللعـب. ويبـدو أن العمـل والاجتهـاد يولّـدان لديه الشـعور بالمتعـة والنـصر، مـن خـلال الأعـمال التـي ينجزهـا (وبخاصـة في المدرسـة). هكـذا، تنمـو عنـد التلميـذ المهـارات التقنيّـة (أسـس التكنولوجيـا) خصوصًـا عندمـا يصبـح قـادرًا عـلى اسـتعمال الأدوات والتقنيـات والألعـاب والأجهـزة التـي يسـتعملها الكبـار. هنـا يكمـن دور الأهـل المثقفين، فضـلاً عـن المدرسـة في تعليـم الولـد مهـارات متعـدّدة تجعـل منـه إنسـانًا بارعًـا وذا ثقافـة واسـعة. لكـنّ الإخفـاق في هـذه المرحلـة يـؤدّي إلى الشـعور بالنقـص. فالطفـل يشـعر بأنـه دون رفاقـه في المدرسـة، مـن حيـث الإنتـاج والمهـارات والنجـاح، ويتصـوّر بأنـه شـخص لا يجـدي نفعًـا. لـذا مـن الـضروري أن يلعـبّ المربّـون والكبـار دورًا فعّـالاً في توجيـه الطفـل وفي تدعيـم معنوياتـه وإعـادة النظـر

1- تشمل هذه المرحلة الطفولة الثالثة أو مرحلة الكمون عند فرويد، وتمتدّ من عمر 7-11 سنة.

في وسـائله واسـتراتيجياته. كثـير مـن الأطفـال قـد أصبحـوا مضطربـين، كـما يذكـر إريكسـون، لأن الحيـاة العائليّـة لم تحضّرهـم للحيـاة المدرسـيّة، ولأن المدرسـة لم تأخـذ في الاعتبـار وعـود المراحـل السـابقة. هنـاك خطـر آخـر يظهـر في المدرسـة عندمـا يشـعر الطفـل بأنـه يختلـف عـن رفاقـه مـن حيـث الديـن واللون(العـرق) والمسـتوى الاجتماعـي والاقتصـادي(الفـروق الطبقيـة)، فيبقـى غارقًـا في معانـاة هـذا الواقـع بـدلاً مـن التركيـز عـلى الاجتهـاد والجـدّ والعمـل لتحقيـق النجـاح. وإذا انطـوى الطفـل عـلى ذاتـه ورفـض القيـام بأعـمال لا تدخـل في حقـل ممارسـته أو خبرتـه، فإنـه يوشـك أن يخـسر مهـارات جديـدة، ويصبـح عبـدًا لعمـل محـدود في مـا بعـد.

- الهُويّـة ضـد غموض الـدور Identity Versus Role Confusion (12-18 سـنة): إن الطفولة الثالثـة التـي تتّصـف بالاجتهـاد وبالعلاقـة المنصبّـة عـلى عـالم الأشـياء وبتكويـن المهـارات المختلفـة، تتوقّـف الآن لتأخـذ مكانهـا مرحلـة جديـدة هـي مرحلـة البلـوغ والمراهقـة.
- أمـا المسـألة المهمّـة المطروحـة في هـذه المرحلـة فهـي بنـاء الهُويّـة: أي مَـن أنـا ومَن سـأكون؟ مـا هـو دوري في المجتمـع، ومـا هـي المهنـة التـي سـأختارها؟ هـل سـأكون إنسـانًا مقبـولاً وناجحًـا أم مكروهًـا وفاشـلاً؟ هـل يعـترف بي الآخـرون بمـن فيهـم الكبـار، وينظـرون إليّ نظـرة إيجابيّـة؟ وهـل يقدّمـون لي البرهـان عـلى وعـد محسـوس بالمسـتقبل؟

إن المراهــق الــذي يتعــرّض لتحــوّلات جســديّة وفيزيولوجيّــة سريعــة يشــعر بالضيــاع وبعــدم القــدرة عــلى تحديــد الهويّــة والخيــار المهنــي. وفي حالــة الغمــوض هــذه، نــراه يتمــرّد ويخــوض معركتــه ضــد الكبــار الذيــن ليســوا بالفعــل أعــداءً لــه (ردّة فعــل دفاعيــة). ثــم تدريجيًــا، تتبلــور رؤيــة الــذات ويصبــح المراهــق أكــثر قــدرة عــلى تحديــد مَثَلــه الأعــلى الــذي مــن خلالــه يحــاول أن يبنــي هويتــه النهائيّــة

(عالم القيم، الالتزام الأخلاقي والإيديولوجي ...)

يكمن خطر هذه المرحلة في غموض الهويّة. فقد يقول المراهق في نفسه: لا أستطيع أن أواجه الحياة، إنني ضائع، لا أعرف ماذا أريد وكيف أتّجه؟ وإذا سيطر هذا الشعور على المراهق، فإنه يؤدّي في الحالات القصوى إلى الجنوح أو العُصاب أو الذُهان. أما إذا كان نموّ الهويّة صحيحًا، فإن الشعور بالقيمة الذاتيّة يبرز من خلال التجارب الإيجابيّة العديدة التي تأخذ بُعديها الاجتماعي والثقافي. في أثناء ذلك، تتوضّح الرؤية أمام المراهق ويزداد يقينه بأنه يتّجه أكثر فأكثر نحو هدف واضح ودور محدّد سوف يقوم به. من الممكن أن يتعرّض هذا الشعور باليقين للتشوّش في بعض الأحيان، لكنّه لا يلبث أن يعاود سيره الطبيعي ويسلك الطريق الواضح. غير أن هذا الاتجاه لا يخلو من العقبات بالنسبة إلى الذين لم يعيشوا طفولة سليمة ولم يتمتّعوا بالثقة والأمان. وهذه الخلفيّة السلبيّة تعود من جديد لتظهر في طور المراهقة حيث التحوّلات الفيزيولوجيّة والاجتماعيّة. وإذا كانت الظروف الاجتماعيّة ملائمة، فإن المراهق قد يستطيع تخطّي المشكلة ليتّجه إلى بناء ذاته. إن ضياع الهويّة، أي فقدان معنى الاستمراريّة والحياة، يعرّض الفرد لصراعات مؤلمة واضطرابات مختلفة. ولكي يقوم المراهق بتوحيد ذاته الغامضة والمبعثرة، فإننا نراه يتماهى مع أبطال العصابات إلى درجة تغيب معها هويّة الذات(الجنوح). في هذه الحالة، يلجأ المراهقون إلى عملية عزل لكل ما هو مختلف عنهم.

- الإلفة مقابل العزلة Intimacy Versus Isolation (18-24 سنة): بعد أن تنتهي معركة بناء الذات، تبدأ مرحلة جديدة هي الألفة، أي بناء العلاقة الحميمة مع أبناء الجنس نفسه ومع الجنس الآخر من خلال الصداقة الحميمة والحب وقوة المشاعر الذاتيّة. وهذه الألفة تحضّر الشاب كي يصبح لاحقًا زوجًا أو أبًا وكذلك الفتاة كي تصبح زوجة وأماً.

وإذا أخفق المراهق في بلوغ الألفة والصداقة، فإنه قد يتجه نحو العزلة

والشعور بالفراغ النفسي والاكتئاب...

- بنـاء الأجيـال ضـد الرّكـود Generativity Versus Stagnation (25 -45): إن العلاقـة الحميمـة بـين الزوجـين يجـب أن لا تتوقـف عنـد حـدود المتعـة الجنسـية بـل تتعـدى ذلـك إلى بنـاء الأجيـال أي تربيـة الأطفـال ورعايتهـم مـع تحمـل هـذه المسـؤولية بصـورة كاملـة. المهـمّ أن يـدرك الأهـل أن مـا يفعلونـه ليـس لأجلهـم، إنمـا لأجـل المجتمـع والوطـن.
إذا لم يحصـل الإغنـاء الـذاتي مـن خـلال عمليـة الحـب والعطـاء وتربيـة الأطفـال، فـإن الزوجـين يعـودان إلى الـوراء ويتعرضـان للفقـر النفـسي والروحـي مـن خـلال الصراعـات التافهـة. وهكـذا يدخـلان إلى عـالم الركـود والأنانيـة.
- تكامـل الـذّات ضـد الإحسـاس باليـأس Ego Integrity Versus Despair (45 سـنة - فـما فـوق): إن الشـخص الـذي يحقـق النجـاح في المراحـل السـابقة يقطـف الآن ثمـار هـذا النموّ. ولم يجـد إيركسـون أفضـل مـن مصطلـح " تكامـل الـذات " للدلالـة عـلى هـذا الإنجـاز. إنـه الحـب فـوق النرجـسي، إنـه عطـاء الـذات للأبنـاء الـذي يشـكّل قمّـة النضـج في الشـخصية.
إن الإخفـاق في تحقيـق هـذه المرحلـة يعنـي الخسـارة المؤلمـة لنمـوّ الـذات وتكاملهـا. ويظهر هـذا الإخفـاق مـن خـلال شـعور الشـخص باليـأس والإحبـاط وتفاهـة الحيـاة. فالتكامـل يمكـن تحقيقـه وتعزيـزه عندمـا يقـدّم المجتمـع لأبنائـه الدعـم الـلازم وعندمـا يكـون معنـى الحيـاة واضحًـا.

4 ـ النموّ الأخلاقي عند كولبرج (Kohlberg)[1]:

بحسـب كولـبرج يسـير النمـوّ الأخلاقـي بشـكل متـدرّج وتصاعـدي ومـن

1- لورنس كولبيرج (Lawrence Kohlberg 1927-1987) عالم نفس أميركي حائز دكتوراه في علم النفس من جامعة شيكاغو وقد تركزت أبحاثه على النموّ الأخلاقي. قام بالتدريس في جامعات شيكاغو، بيل وهارفرد، وقد أنهى حياته عام 1987 بسبب الآلام النفسية التي كان يعانيها.

مرحلـة إلى أخـرى. ومـن المتوقّـع أن يتقـدّم الطفـل في مجـال السـلوك الأخلاقـي كلـما كـبر ونمـا. غـير أن بعـض المراهقـين والراشـدين لا يبلغـون أبـدًا المسـتوى الأخـير مـن النمـوّ الأخلاقـي. في بدايـة المراهقـة، معظـم المراهقـين يتوصلـون إلى بلـوغ المسـتوى العُـرفي القائـم عـلى التقاليـد والمعايـير الإجتماعيّـة المختصّـة بجماعـة أو بمجتمـع محـدّد (القيـم الاجتماعيّـة والدينيّـة والحفاظ عـلى العُـرف الاجتماعـي).

إن الأطفـال مـا قبـل السـابعة لا يتوجهـون إلى التفكـير الأخلاقـي المنطقـي بسـبب اسـتمرار الأنويـة (الخلـط بـين الأمـور). وهنـاك قلائـل مـن الراشـدين الذيـن يتوصّلـون إلى المسـتوى السـامي مـن النمـوّ الأخلاقـي (20 %)، هـذا المسـتوى الـذي يتخطّـى المجتمعـات والتقاليـد بإتجـاه الأخـلاق الإنسـانيّة والعدالـة.

يعـرض كولـبرج في كتابـه «تجـارب في النمـوّ الأخلاقـي»[1] ثـلاث مراحـل أساسـية في النمـوّ الأخلاقـي، ولـكل مرحلة مسـتويات:

أ- المرحلـة الأولى: الأخلاقيـة مـا قبـل العُرفيـة (Pre-conventional): تتّصـف بالخضـوع للسـلطة القائمـة مـع تجنّـب العقـاب وتبـادل المصالـح.

- المسـتوى الأول: يقـوم عـلى الطاعـة للسـلطة العليـا مـع الرغبـة في تجنّـب العقـاب الجسـدي. وغالبًـا مـا تكـون قـرارات الشـخص قائمـة عـلى المبـدأ الآتي: «القـوة هـي الحـق، مـن يمـشِ معهـا يكسـب».
- المسـتوى الثـاني: هـو تبـادل المصالـح القائـم عـلى المبـدأ «حـك لي ظهـري أحـكّ لـك ظهـرك». فالمصلحـة الشـخصيّة هـي رقـم واحـد في اهتمامـات الشـخص. إن التوجّـه الأخلاقـي هنـا يقـوم عـلى المنفعـة الماديّـة. وهـذا المبـدأ يفـسّر فسـاد السـلوك الأخلاقـي الـذي يتجـلّى في عمليـات النصـب والاختـلاس المـالي والغـش في السياسـة والامتحانـات والانتخابـات وإيـذاء الآخريـن.

ب. المرحلـة الثانيـة: الأخلاقيّـة العُرفيّـة (Conventional): تتّصـف هـذه

1 - Kohlberg, L. (1981). Essays on Moral Development.

المرحلـة بمراعـاة العُـرف الاجتماعـي والانصيـاع لرغبـة الآخريـن أو الأكثريـة وفـق القوانـين والقيـم السـائدة في المجتمـع.

- المسـتوى الأول: ويعنـي التطابـق الاجتماعـي. فالشـخص هنـا يتـصرّف في ضـوء الأحـكام والقيـم الأخلاقيّـة والدينيّـة القائمـة في المجتمـع. يعتقـد الشـخص في هـذا المسـتوى بأنـه لا يجـوز أن يـسرق مهـما كان السـبب.
- المسـتوى الثـاني: يتعلّـق بمسـتوى الوعـي للنظـام الاجتماعـي ومـا فيـه مـن أنظمـة وقوانـين تسـمح بحـلّ بعـض المشـكلات والانحرافـات مثـل قانـون الجـزاء والعقـاب في حـال السرقـة والجريمـة ومـا شـابه. وهـذه القوانـين تسـاعد عـلى توطيـد الأمـن الاجتماعـي والاسـتقرار وتجعـل المواطنـين سواسـية أمـام القانـون.

ج. المرحلـة الثالثـة: الأخلاقيـة مـا بعـد العُرفيّـة (Post conventional) : تمثّـل هـذه المرحلـة أعـلى مسـتوى في النمـوّ الأخلاقـي بحيـث يتـصرّف الشـخص وفقًـا للدسـتور والقيـم الإنسـانية كالعدالـة وحقـوق الإنسـان وكرامتـه.

- المسـتوى الأول: يتمثّـل في جوهـر دسـتور البـلاد الـذي يتضمّـن إعـلان المبـادىء والبنـود التـي تنظّـم الحيـاة السياسـيّة والاجتماعيّـة، وتضمـن حقـوق الإنسـان في حريـة التفكـير والمعتقـد وتكافـؤ الفـرص بـين المواطنـين. إذ يُنظَـر هنـا إلى الدسـتور عـلى أنـه تعبـير عـن نظـام الحكـم.
- المسـتوى الثـاني: يعنـي مبـادىء العدالـة الاجتماعيّـة كقيمـة إنسـانيّة رائعـة والتـي قـد لا تكـون مكتوبـة في النـص بقـدر مـا هـي ممارسـة المبـادىء والقيـم المشـتركة. ولكـنّ المسـتوى الثـاني مـن المرحلـة الثالثـة يدخـل في بـاب القيـم المجـرّدة كالحريـة والعدالـة والمسـاواة وحقـوق الإنسـان وكرامتـه وهـي قيـم إنسـانية ممتـازة.

إن النمـوّ الأخلاقـي يعنـي في النهايـة بلـوغ الاحـترام المتبـادل بـين الأفـراد. ولكـن يتوجـب عـلى الطفـل قبـل أن يصـل لاحقًـا إلى هـذا المسـتوى أن يكتسـب الشـعور

بالواجب الأخلاقي، وبدون هذا الشعور، لن يتشكّل لديه جوهر النموّ الأخلاقي. ويستدعي الشعور بالواجب الأخلاقي التوليفة بين ثلاثة مشاعر: الحب، الهيبة (الحزم) والاحترام. وهذه المبادىء مهمّة وأساسيّة في التنشئة الأخلاقيّة للأطفال أكان ذلك في البيت أو المدرسة.[1]

1- يعقوب، غسان، دمعة، ليلى.(2015). المعجم الموسوعي في علم النفس.

خاتمة

عالجنـا في هـذا الفصـل مفهـوم النمـوّ الـذي يعنـي التنظيـم الوظيفـي في الجسـم والشـخصيّة والسـلوك، لأن الغايـة هـي بلـوغ النمـوّ السـويّ وتعزيـز عوامـل الحمايـة والحـدّ مـن عوامـل المخاطـرة.

وللإضـاءة عـلى أهميـة النمـوّ، طرحنـا موضـوع المرونيّـة عنـد الأطفـال الذيـن ينتـصرون عـلى ظروفهـم الصعبـة. وهـذا الانتصـار يتحقّـق إذا كان الطفـل عـلى علاقـة طيّبـة مـع أحـد الأبويـن عـلى الأقـل أو مـع مـن يحـلّ مكانهـما. لقـد تبـيّن أيضًـا أن دور المعلّـم مهـمّ للغايـة في مسـاعدة الطفـل للتغلّـب عـلى مشـكلاته. لـذا، ربطنـا المرونيّـة بعوامـل الحمايـة وتكلمنـا عـلى المخـارج السـعيدة عنـد الأطفـال- الأبطـال الذيـن اسـتطاعوا أن يحوّلـوا الألم والفقـر والمأسـاة إلى حكايـة جميلـة ورائعـة ويخرجـوا مـن الضغـوط منتصريـن.

تناولنـا أيضًـا في هـذا الفصـل أهـمّ نظريات النمـوّ التي تدخـل في صميم بحثنـا: الأنموذج البيوإيكولوجـي الـذي يبـدو فيـه النمـوّ كعمليـة مسـتمرة مـن التغـيرات الحاصلـة بفضـل التفاعل الديناميـكي بـين خصائـص الفـرد والبيئـات المختلفـة التـي تدخـل في مجالـه الحيـوي وتؤثـر فيـه. ثـم جـاءت نظريـة فرويـد التـي تعطـي أهميـة كـبرى لـدور الغرائـز والدوافـع في تحريـك السـلوك الـذي قـد يتجـه نحـو السـواء أو اللاسـواء. فالصراع بـين حاجات الأنـا وضغـوط الأنا الأعـلى(العليا) قـد يـؤدّي إلى ظهـور الاضطرابـات العُصابيّـة (مثـال القلـق والهسـتيريا والاكتئـاب الـخ...). ومـن

الأركان المهمّـة في نظريـة فرويـد وسـائل الدفـاع النفسـيّة التـي تلجـأ إليهـا الأنـا للتعامـل مـع ضغـوط القلـق. إذ كلـما كانـت الوسـيلة الدفاعيّـة إيجابيـة، جـاء السـلوك سـويّا.

أمـا إيركسـون فقـد عالـج مظاهـر النمـوّ النفـسي ـ الاجتماعـي منـذ الـولادة وحتـى سـن الشـيخوخة، وحـددّ ثمـاني مراحـل بحيـث تظهـر في كل مرحلـة إمكانـات جديـدة في مسـار النمـوّ(الثقـة الأساسـيّة، الاسـتقلاليّة، المبـادرة، العمـل والاجتهـاد، بنـاء الهويّـة، الألفـة، الإنتاجيّـة، تكامـل الـذات).

في مـا يتعلّـق بالنمـوّ الأخلاقـي في نظريـة كولبـيرج، تبـيّن وجـود ثـلاث مراحـل: مـا قبـل العـرفي (الخضـوع للسـلطة والتعامـل معهـا عـلى أسـاس المصلحـة الشـخصيّة)، العـرفي (الالتـزام بالأعـراف والقوانـين) ثـم مـا بعـد العـرفي (الالتـزام بالقيـم والمبـادىء الإنسـانيّة).

نعتقـد أن هـذا الفصـل مهـمّ ومفيـد للقـارىء وكذلـك للأهـل والمعلمـين، لأنـه يقـدّم فكـرة واضحـة عـن الإمكانـات التـي يمكـن توفيرهـا والعمـل عليهـا مـن أجـل مسـاعدة الأطفـال اللاجئـين بصـورة عامـة والأطفـال الفلسـطينيين بصـورة خاصـة لتحقيـق بعـض متطلّبـات النمـوّ وفي طليعتهـا المرونيّـة التـي نعتبرهـا البـاب الملـوكي الـذي يوصلنـا إلى نـور الرجـاء وإنتصـار الـذات.

الفصل الثاني

الاضطرابات النفسية والسلوكيّة عند الأطفال

تمهيد

أ ـ مفهوم الإضطراب النفسي والسلوكي عند الأطفال

ب ـ أسباب الاضطرابات النفسية أو السلوكية

ج- أنواع الاضطرابات

أولاً- السلوك المرتبط بعدم الأمان

- قلق الانفصال
- الخجل
- الاكتئاب
- تدنِّي تقدير الذات

ثانيًا- المشكلات العلائقيّة

- العزلة الاجتماعيّة أو الانطواء
- العدوانيّة
- الغضب

ثالثًا- السلوكيات غير الناضجة

- نقص الانتباه.
- ضعف الانتباه وكثرة الحركة.

رابعًا- السلوكيات المضادة للمجتمع

- السرقة

خاتمة

الاضطرابات النفسية والسلوكيّة عند الأطفال

«هنـاك بعـض الحاجـات الأساسـيّة التـي تمـلأ
كيـان الإنسـان. وهـذه الحاجـات نحصرهـا
في العيـش الكريـم والحـب والتعلّـم والأثـر
الطيّـب في الحيـاة»

Stephan Covey

تمهيد

إن موضـوع الدّراسـة الحاليّـة هـو الإضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكية التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيون. لـذا، لا بـدّ لنـا مـن التعـرّف إلى هـذه الاضطرابـات ودراسـة أعراضهـا وأسـبابها حتـى يمكننـا تفسـير النتائـج الميدانيّـة.

يتعـرض الأطفـال للاضطرابـات الانفعاليـة والسـلوكيّة في مجـرى حياتهـم ومراحـل نموّهـم. البعـض منهـا يكـون طبيعيًـا ويرتبـط بأزمـات النمـوّ، والبعـض الآخـر قـد يسـتمر ويؤثّـر سـلبًا في الأطفـال وفي تحصيلهـم الـدراسي ومسـتقبلهم.

أ- مفهوم الاضطراب النفسي والسلوكي عند الأطفال

يقصـد بالطفـل المضطـرب إنفعاليًـا أو سـلوكيًا ذاك الطفـل الـذي لا يسـتطيع أن يقيـم علاقـات إجتماعيـة سـليمة وفعّالـة مـع أقرانـه، وأن يكـون سـلوكه متوافقًـا مـع متطلّبـات النمـوّ السّـوي.

ويعتقـد فرويـد"S.Freud"[1] أن الفـرق بـين الإنسـان السـوي والإنسـان غـير السـوي يكمـن في شـدّة النـزوات والصراعـات وآليّـات الدفـاع النفسـيّة التـي تكـون غالبًا سـلبيّة ومسـتمرة عنـد الفـرد غـير السـويّ.

ويتّخـذ الاضطـراب أعراضًـا متعـدّدة، إذ يتّصـف سـلوك الطفـل المضطـرب بصفـات دالّة. فقـد يغلـب عليـه العـدوان والتمـرّد ضـد ممثـلي السـلطة كالأهـل والمدرسـين، وقـد يعـزف عـن مخالطـة زملائـه إذا كان مكتئبًـا، وقـد يصـاب بقلّـة الانتبـاه وكـثرة الحركـة. كـما قـد يكـون سـهل الاسـتثارة، فيثـور بسرعـة عـلى مـن حولـه، وأحيانًـا تنتابـه نوبـات مـن البـكاء أو الغضـب يحطّـم فيهـا الأشـياء التـي حولـه. وقـد يتّصـف سـلوكه مقابـل ذلـك بالحساسـيّة الشّـديدة، والشـعور بالخجـل والارتبـاك في المواقـف الاجتماعيـة، ويفقـد ثقتـه بالآخريـن، ويتوقّـع الفشـل في أعمالـه. وهـذه المـؤشّرات المذكـورة تتناقـض مـع مبـادىء الصّحـة النفسـيّة وخصائـص النمـوّ السـويّ.

إن الطفـل الـذي يعـاني اضطرابًـا إنفعاليًـا يكـون عاجـزًا عـن تكويـن صـورة إيجابيـة عـن نفسـه وعلاقـة سـليمة مـع الآخريـن. كذلـك الطّفـل الـذي نشـأ في بيئـة فقـيرة ولم يُشـبع حاجاتـه إلى الحـب والحمايـة يعجـز عـن أن يحقّـق نمـوًا سـليمًا في شـخصيته، لأنـه لم يسـبق لـه أن شـعر بحـبّ الأهـل لـه. والطفـل الـذي يتلقّـى الـضرب والإهانـة والتهديـد مـن أبويـه، قـد ينحـرف سـلوكه، وسـوف يـرى العـالم بمنظـار أسـود. وهـذا كلـه ينعكـس سـلبًا عـلى سـلوكه ودراسـته وعلاقتـه مـع الآخريـن.

ينبغـي أن لا نقلّـل مـن أهميـة اضطرابـات الأطفـال، وأن لا نهملهـا، خصوصًـا إذا إتصفـت هـذه الإضطرابـات بالتكـرار. إذ أنّ التغـاضي عنهـا سـوف يـؤدّي إلى تفاقمهـا بحيث يُصبـح من الصعب لاحقًـا التغلـب عليهـا. وحـريّ بالكبـار أن يميّـزوا بـين مـا هـو اضطـراب خفيـف في حيـاة الطفـل، وبـين مـا هـو اضطـراب خطـر يسـتدعي العـلاج.

1- Freud, S. (1922,2001). Introduction à la psychanalyse. p.247.

عـرّف كوفـمان (Kauffman 1977)[1] الأطفـال المضطربـين سـلوكيًّا بأنّهـم أولئـك الذيـن يسـتجيبون لبيئتهـم بطريقـة غـير مقبولـة اجتماعيًّـا، وغـير مُرضيـة لهـم شـخصيًّا، وذلـك بشـكل واضـح ومتكـرّر.

ويـرى «كابلـن» و«سـادوك» [2] (Kaplan and Sadock) أن القلـق هـو المفهـوم المحوري الـذي يقودنـا إلى فهـم معظـم مسـارات الأعـراض الإكلينيكيّـة عنـد الطفـل. وفي هـذا الاتجـاه تتعـرض للاضطرابـات عمليـات التفكـير وكذلـك السـلوك والاسـتجابات الفيزيولوجيـة...

لا توجـد تقديـرات ثابتـة حـول إنتشـار إضطرابـات السّـلوك، وبحسـب الدراسـات المختلفـة، فـإن نسـبة إنتشـارها تـراوح مـا بـين 5 - 15 % لـدى الأطفـال والمراهقـين. وهـذه الاضطرابـات قـد تكـون بدرجـة متوسـطة أو شـديدة. أمـا إذا أخذنـا الاضطرابـات البسـيطة، فإنهـا تصـل إلى أكـثر مـن ذلـك بكثـير.

ب- أسباب الاضطرابات السلوكيّة:

1 ـ العوامـل الوراثيّـة والبيولوجيّـة: قـد تكـون أسـباب الاضطرابـات وراثيّـة، وذلـك مـن خـلال ملاحظـة إرتفـاع معـدّل حدوثهـا في عسـائلات معيّنـة دون سـواها. فقـد دّلـت بعـض البحـوث عـلى وجـود علاقـة بـين زيـادة أو إنخفـاض بعـض العنـاصر والتفاعـلات الكيميائيّـة في الدمـاغ مـن جهـة والاضطرابـات الانفعاليّـة مـن جهـة أخـرى. وتوصّـل العلـماء إلى أنّ التغـيّرات الكيميائيّـة مـن شـأنها أن تخـلّ بالتـوازن الدقيـق بـين الجهـاز العصبـي السّـمباوي والجهـاز العصبـي الباراسـمباوي.[3]

---

1 - Kauffman, James M. (2011). Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. P. 50.

2 - Kaplan, H., Sadock, B. (1983, 2009). Comprehensive Textbook of Psychiatry. P. 1746.

3- يحيى خولة أحمد. الاضطرابات السّلوكيّة والانفعالية. ص. 32.

2 ـ العوامل الأسريّة: تلعب العلاقات الأسريّة دورًا بالغ الأهميّة في تشكيل شخصيّة الطفل وسلوكه. فالأسرة المتماسكة والحاضنة تعزّز عوامل الحماية لدى الأطفال، بعكس الأسرة التي يكثر فيها الشجار والعنف والتي تدفع الأبناء إلى الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة.

3 ـ العوامل المدرسيّة: تعتبر المدرسة المكان المناسب لتعليم الأطفال، وتزويدهم بالمهارات المعرفيّة والاجتماعيّة. فإذا كانت المدرسة توفّر المناخ الإيجابي للتعلّم مثل: جودة التعليم ومساندة التلامذة وتدريبهم على السلوكيات الجيّدة كاحترام الذات والآخرين والانفتاح والمسؤولية الخ... فإنها تصبح عاملاً قويًا في درء الأخطار النفسيّة عن الطفل، وتزويده بعوامل الحماية. أما المدرسة ذات المناخ السيىء(إنخفاض جودة التعليم، وعدم إهتمام المعلم بالتلامذة وسيطرة الفوضى والعنف في سلوك المعلمين والتلامذة) فإن المدرسة تكون في هذه الحالة بيئة سيئة تزيد من حدّة مشاكل الأطفال الأسريّة وتدفعهم إلى المزيد من الاضطرابات والتعثر الدراسي.

4 ـ العوامل المعرفية: تشير المؤسسة الوطنية للصحة والبحث الطبّي في باريس (INSERM 2005) إلى أنّ التعثر في اكتساب اللغة والتعبير عند الطفل هما من عوامل المخاطرة التي تؤدّي إلى اضطراب السلوك، لأن هذا القصور لا يساعد الطفل على التعبير الشفوي الواضح عن مشاعره أمام الآخرين. وهذا ما يدفعه إلى ردّات فعل سلبية غير مقبولة إجتماعيًا. لذا، يعتبر الرسوب في القراءة والتعبير الشفوي من المؤشرات الهامة لاضطراب السلوك.

5 ـ العوامل الأقتصاديّة: يُعتبر تدنّي المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة من العوامل السلبيّة التي تزيد من احتمال تعرّض الأطفال للاضطرابات السلوكيّة والانفعاليّة. فالفقر يُعَدّ من أقوى المتغيّرات التي تنبىء بإصابة الأطفال بالاضطرابات السلوكيّة. كما أن سوء الوضع الاجتماعي يقلّل من تقدير الذات

لدى الطفل، مما يسهّل حدوث الاضطراب النفسي والسلوكي لديه.[1]

ج- أنواع الاضطرابات

كثيرة هـي الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة عنـد الأطفـال. وسـنكتفي بالتركيـز عـلى مـا يخـدم دراسـتنا الميدانيّـة في ضـوء نتائـج رائـز Beck.

أولاً: السلوك المرتبط بعدم الأمان Insecure Behavior

يُطلـق هــذ المصطلـح عــلى الأطفــال الذيــن تعوزهــم الثقــة بالنفــس، ويشــعرون بالخـوف والقلـق. ويشـمل هـذا النـوع مـن السـلوك حـالات القلـق، وانخفـاض تقديـر الـذات، والاكتئــاب، والحساسـيّة الزائــدة للنقــد، والخجــل والانســحاب الاجتماعــي.

قـد يكـون القلـق إيجابيًّـا بنّـاءً أو هدّامًـا ومعوّقًـا للسـلوك. والقلـق هـو خـوف غامـض يقـوم عـلى توقّـع الأسـوأ. وهـذا التوقّـع يبقـى ضمـن دائـرة الوهـم، وخـارج حلبـة الواقـع. وهـو شـعور المـرء بـالألم النفسـي والتوتّـر والهـمّ والغـمّ والخـوف مـن حـدوث مكـروه لـه.[2]

ويقـوم القلـق عـلى الشـعور بالضيـق، وانشـغال الفكـر، وترقّـب الكارثـة، وعـدم الارتياح حيـال مشـكلة متوقّعـة أو وشـيكة الوقوع.

إن علـماء النفـس ينظـرون إلى القلـق عـلى أنّـه عـدوّ مـؤذ لأنـه يسـلب الفـرد الراحـة والسّـعادة ويرمـي بـه في أحضـان الهمـوم الدّائمـة والآلام الجسـديّة المختلفـة.

قلـــق الانفصـــال: Separation Anxiety Disorder (SAD): يُعــدّ اضطــراب

1 - Henninger,w, et al. (2014). Poverty, Caregiver Depression and Stress as Predictors of Children`s Externalizing Behaviors. J. of Child and Family, Vol 19, P. 467-479.

2- يعقوب، غسان. كيف نتغلب على القلق والخوف. ص: 62.

قلـق الانفصـال مـن الاضطرابـات الشّـائعة عنـد الأطفـال، حيـث يشـعر الطفـل بعـدم الأمـان والراحـة النفسـية وأنّ هنـاك إحتـمالاً لفقـدان الأم وانفصالـه عنهـا. وهـذا الشـعور بالخـوف يتعـزّز كلـما اشـتدّ العنـف المنـزلي ضـد الأم مـن جانـب الأب. كـما أن غيـاب الأم القـسري عـن المنـزل وانفصالهـا عـن الطفـل وخصوصًـا خـلال السـنتين الأولى والثانيـة يعتـبر عامـلاً رئيسـيًا في تشـكيل قلـق الانفصـال عنـد الطفـل. وتـراوح نسـبة إنتشـاره بـين 4 - 5 %.

أعراض قلق الانفصال

بحسـب (DSM-V-2013)، يجـب أن تظهـر ثلاثـة مـن الأعـراض الآتيـة حتـى يمكـن تشـخيص الإضطـراب المذكـور بـشرط أن يـدوم الإضطـراب شـهرًا كامـلاً عـلى الأقـل بشـكل مسـتمر:

- الشـعور بضيـق شـديد يتكـرر في وضعيـات الابتعـاد عـن المنـزل أو الإنفصـال عـن الشـخص المحبـوب...
- إنشـغال بـال شـديد ودائـم لـدى الطفـل يتعلّـق بخوفـه مـن فقـدان الشـخص المحبـوب وإنفصالـه عنـه بسـبب مصيبـة، مـرض، جـراح، كارثـة، وفـاة...
- خـوف شـديد ومسـتمر مـن أن حدثًـا مشـؤومًا سـوف يفصـل الطفـل عـن الشـخص المحبوب (خطـف، ضيـاع، حادث مـرور...).
- رفـض الذهـاب إلى المدرسـة أو إلى مـكان آخـر بسـبب الخـوف مـن الانفصـال والابتعـاد عـن البيت.
- خوف شديد لدى الطفل من البقاء بمفرده في المنزل.
- رفـض الذهـاب إلى النـوم مـن دون أن يكـون الشـخص المحبـوب بقربـه، كذلـك رفـض النـوم خـارج المنـزل.
- كوابيس ليليّة متكرّرة يكون محورها الإنفصال.
-

- شكاوى جسدية متكرّرة (أوجاع الرأس، البطن، تقيؤ، غثيان. هذه الأعراض تحدث بعد الانفصال أو من باب التخيّل لحدوث الانفصال).

أسباب القلق[1]:

هناك عدد من العوامل التي تؤدّي إلى القلق أو تمهّد له.

1 ـ فقدان الشعور بالأمن: يمثّل عدم الشعور الداخلي بالطمأنينة سببًا رئيسيًا للقلق. ومن أهم العوامل التي تؤدّي إلى فقدان هذا الشعور نذكر:

- عدم الاستقرار العائلي بسبب الضيق المادي والشجار الدائم بين الزوجين والقسوة في التعامل مع الأبناء.
- الكمال الزائد Perfectionism :حيث يتوقّع الأهل من الطفل أكثر مما يقدر عليه. وهذا الأمر يشعره بالتقصير والعجز والقلق.
- الإهمال Neglect حيث أن إهمال الأهل للطفل أو التساهل الزائد معه إلى درجة اللامبالاة يدفعانه إلى الشعور بالضياع وعدم الأمان.
- النقد Criticism : الزائد للطفل من جانب الأهل قد يؤدّي به إلى حالة من الاضطراب والتوتّر ويشعره بالشك في ذاته.

2 ـ الشعور بالذنب Guilt: يشعر الطفل بالقلق الشّديد عندما يعتقد أنّه تصرّف على نحو سيّء. وتزداد المشكلة تعقيدًا عندما يتكوّن لدى الطفل إحساس عام بأنه لا يتصرّف بالطريقة الصحيحة. وهذا يعود إلى أسلوب الأهل الخاطىء في تربية الطفل بحيث يوبخونه باستمرار، ويضربونه لأتفه الأسباب.

3 ـ تاريخ الأسرة Family History: إن القلق والاكتئاب يعودان في كثير من الأحيان إلى جو الأسرة. فالتنشئة العائلية تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل السلوك وطريقة التفكير عند الأبناء.

1- شيفر، شارلز، ميلمان، هوارد. مشكلات الأطفال والمراهقين. ص. 116.

أظهـرت بعـض الدراسـات[1] التـي قـام بهـا علـماء البيولوجيـا عـلى بعـض التوائـم المتسـاوية وغـير المتسـاوية أن تأثـير الوراثـة في نمـوّ الأطفـال يصـل إلى 80 % مقابـل 20 % للبيئـة، بينـما يعتقـد علـماء الاجتـماع وعلـماء النفـس أن التأثـير متبـادل بـين الجينـات والبيئـة وهـم يعطـون 50 % للوراثـة و50 % للبيئـة.

4 ـ الإحبـاط الشـديد Excessive Frustration: يـؤدّي الإحبـاط الزائـد إلى مشـاعر القلـق والغضـب، حيـث لا يتمكـن الطفـل في كثـير مـن الحـالات مـن التعبـير عـن غضبـه بسـبب الضغـوط المفروضـة عليـه. أمـا أسـباب الإحبـاط فهـي متعـددة:

- شعور الطفل بعدم القدرة على تحقيق حاجاته.
- شعوره بأنه لا يؤدّي عمله بشكل جيّد في المدرسة.
- شـعوره بعـدم الرضـا عـن علاقتـه مـع أصدقائـه أو إخوانـه. فالطفـل الـذي يعـاني القلـق المزمـن يصبـح القلـق عـادة لديـه. وبـدلاً مـن أن يفعـل شـيئًا حيـال المشـكلة، فهو يسـتمر في التفكـير فيهـا، فيـزداد شـعوره بالتوتـر والقلـق واليـأس.[2]

بالنسـبة للعـلاج: يجـب إجـراء تقييـم طبـي نفـسي للطفـل للوصـول إلى تشـخيص متكامـل. إذ بـدون ذلـك لا يمكـن وضـع الخطّـة العلاجيّـة. ومـن التقنيـات العلاجيّـة نذكـر:

- العـلاج السـلوكي أو المعـرفي (برنامـج المكافـآت، تصويـب المعتقـدات الخاطئـة، التشـجيع ورفـع مسـتوى تقديـر الـذات والثقـة بالنفـس ...)
- العلاج باللعب (Play Therapy) الذي يسمح للطفل بالتعبير عن مخاوفه ومشاعره.

1- Ridley, Matt. (2003). Nature Via Nurture:Genes, Experiences and what makes us Human.

2- مكمهون، غلاديان. لا قلق بعد اليوم. ص. 23.

- التنسيق مع الأهل لتوفير بيئة سليمة (تبديل أسلوب التربيّة وحسن التعامل مع الطفل).
- بعض العقاقير التي يصفها الطبيب لمدّة قصيرة.

ـ الخجل Shyness

يتّصف الخجل بالميل إلى الشعور بالضيق والتوتّر والارتباك في المواقف الاجتماعيّة وفي مواجهة الغرباء . فالطفل الخجول لا يشارك رفاقه في اللعب والأنشطة المختلفة، فهو يفضّل أن يتجنّب التواصل مع الآخرين، ويبتعد عن كل شخص يوجّه إليه اللوم أو النقد. فالخجل الشديد يعرقل عملية التفاعل الاجتماعي ويُحرم الطفل من التعبير الشفوي عن الذات.

أعراض الخجل:

يترافق الخجل مع أعراض متعدّدة منها:

1. الأعراض السّلوكيّة: حيث يتجنّب الطفل التواصل البصري، ويتكلم بصوت منخفض، ولا يقوم بالمبادرة ويفضل الانسحاب الاجتماعي. لذا نلاحظ لديه الاستعمال المفرط للإنترنت.
2. أعراض فيزيولوجيّة: زيادة معدّل دقّات القلبّ، التعرّق والارتجاف، جفاف الفمّ، الشعور بالدوار أو الغثيان، الخوف من فقدان السيطرة على الذات أمام الموقف المحرج.
3. أعراض معرفيّة: خوف الطفل من التقويم السّلبي له، واعتقاده بأنه ضعيف وغير مرغوب فيه.
4. أعراض انفعاليّة: الارتباك، تدنّي تقدير الذات، الشعور بالوحدة، الاكتئاب والقلق وعدم الأمان.

أسباب الخجل

هناك مجموعة من العوامل التي يمكن أن تنمّي الشعور بالخجل.

1. الشعور بعدم الأمان: تعتبر الحاجة إلى الأمن من الحاجات الأساسيّة لكل طفل. ولكي يتحقّق هذا الأمن، فهو يحتاج إلى الشعور بأن هناك من يهتمّ به ويحميه، ويحقّق له الطمأنينة من خلال التعلقّ الآمن مع الأم (Secure Attachment). وإذا لم تتحقّق هذه الحاجة، فإن الطفل يشعر بالشك والخجل ولا يثق بنفسه أو يستطيع التواصل بنجاح مع الآخرين.

2. المزاج الحسّاس: إن الأساس البيولوجي للخجل يتركّز في بعض مناطق الدماغ، مثل الحصين (Hippocampus) واللوزة (Amygdala). ويبدو أنّ اللوزة لها ارتباط بالانفعالات، بينما يلعب الحصين دورًا مهمًّا في عملية التعلّم والدراسة.[1]

قام "Jerome Kagan" مع زملائه في جامعة هافرد بأبحاث عديدة وطويلة الأمد على عدد من الأطفال لدراسة مسألة الخجل. تبيّن أنّ بعض الأطفال يولدون بمزاج إنحساري، مكبوح (Inhibited) أي خجول، في حين يولد باقي الأطفال بمزاج غير مكبوح (uninhibited) أو منفتح على الخارج. وفي عام 2010 نشر "Kagan" كتابًا يعرض فيه نتائج خبراته وأبحاثه[2] محاولاً أن يربط المزاج الخجول بالعوامل الجينية والبيولوجية بدون أن ينكر دور كل من التنشئة العائلية والثقافة الاجتماعية (تقاليد المجتمع) والوقت والظروف الطارئة التي قد تسهّل أو تعرقل عملية النموّ.

1- Henderson, L.M. (1999). Shyness. An Article for the Encyclopedia of Psychology, P. 3o.

2- Kagan, J. (2010). Temperament Thread: How Genes, Culture, Time and luck make us who we are.

يظهـر الخجـل عنـد الطفـل بحسـب "Kagan " منـذ الأشـهر الأولى بعـد الـولادة، حيـث يـردّ الطفـل عـلى مثيرات البيئـة (مثـال الضجـة) بإسـتجابات فيزيولوجيّـة وسـلوكيّة شـديدة الحساسـيّة. عـلى سـبيل المثـال، فهـو يـضرب برجليـه وتـزداد دقّـات قلبـه ويـصرخ بصـوت مرتفـع ولمـدة أطـول مـن الطفـل العـادي، كـما أنـه يتوقّـف عـن اللعـب ويختبـىء في حضـن أمـه عندمـا يـرى شـخصًا غريبًـا قـد دخـل الغرفـة. ويفضـل هـذا الطفـل أن يلعـب بمفـرده أكـثر مـن اللعـب مـع أترابـه. لـذا يطلـق "Kagan" عـلى الطفـل الخجـول مصطلحًـا خاصًـا: "الارتـكاسي المرتفـع" (High Reactive) مقابـل " الارتـكاسي المنخفـض" (Low Reactive) لغـير الخجـول.

3. الشـعور بالنقـص: بعـض العاهـات الجسـديّة قـد تكـون سـببًا في إثـارة الخجـل والشـعور بالنقـص، كـما أن أي تشـويه في القامـة أو الوجـه يكـون تأثـيره سـلبيًّا في الشـخصيّة والسـلوك. فالإعاقـة الظّاهـرة التـي تجعـل بعـض الأطفـال مختلفـين عـن غيرهـم، قـد تجعلهم حسّاسـين جـدًّا، بحيـث يتجنّبـون الآخريـن. أمـا الإعاقـات الأخـرى كعـدم القـدرة عـلى التعلّـم، أو مشـكلات التعبـير اللغـوي فقـد تـؤدّي إلى الارتبـاك والضيـق النفـسي والتوتـر.

4. أنمـوذج الوالديـن Parental Modeling: إنّ الأهـل الخجولـين غالبًـا مـا ينتجـون أطفـالاً خجولـين. فالوراثـة والبيئـة تؤدّيـان إلى الخجـل.[1]

إن الطفـل الخجـول ينتمـي عـادة إلى أهـل يعانـون القلـق والخـوف، وهـم يقومـون بالحماية المفرطـة لطفلهـم. وهكـذا، يتولّـد لديـه الشـعور بالقلـق والعجـز والخجل.

مقابـل ذلـك، يُعـد سـوء معاملـة الطفـل وتوبيخـه باسـتمرار مـن العوامـل السـلبيّة جـدًّا التـي تـؤدّي بـه إلى الشـعور بالعـار والنبـذ والهزيمـة. وهكـذا يخـسر الطفـل

1- شيفر، شارلز، ميلمان، هوارد. مشكلات الأطفال والمراهقين. ص. 203.

مركزيـة الضبـط الـذاتي (Locus of Control) ويعتقـد أن قـدره قـد أصبـح في أيـدي الآخريـن الأقويـاء.

ـ الاكتئاب Depression

الاكتئـاب إضطـراب نفـسي شـائع يصيـب الصغـار والكبـار. ويتّصـف عنـد الصغـار بميـل إلى الحـزن، وفقـدان الرغبـة في اللعـب والمشـاركة في الأنشـطة. وهـو يترافـق مـع تقلـب المـزاج المصحـوب بهبّـات الغضـب. عـلاوةً عـلى ذلـك، نلاحـظ تراجعًـا في التركيـز والتحصيـل لـدى التلميـذ، واضطرابًـا في النـوم،. وتصـل نسـبة الاكتئـاب لـدى الأطفـال إلى 2 - 3 %، أمـا عنـد المراهقـين فتصل إلى أكثر مـن 8 %.

أعراض الاكتئاب:

بحسـب DSM خمسـة مـن الأعـراض الآتيـة تكفـي لتشـخيص الاكتئـاب بـشرط أن تسـتمر لأكـثر مـن شـهر.

- شـعور دائـم بالحـزن يظهـر عنـد الطفـل ويمكـن أن يلاحظـه الآخـرون. ويترافـق هـذا الشـعور مـع هبّـات مـن الغضـب.
- تراجع واضح في الاستمتاع بالأنشطة اليوميّة.
- إضطراب بارز في الشهيّة أو الوزن.
- صعوبة في النوم أو حالة من النوم المفرط.
- البطء في النشاط الحركي أو الاهتياج الحركي.
- شعور بالتعب وفقدان النشاط.
- الشعور بتدنّي قيمة الذات والشعور بالذنب.
- صعوبة في التفكير والتركيز وفي اتخاذ القرار.
- أفكار متكرّرة حول الموت أو الانتحار.

تُعتبر بعض المؤشّرات هامّة ودالّة على إكتئاب الطفل.

- المشاعر والأفكار السلبية التي تظهر من خلال شعور الطفل بالحزن واليأس، وصورة الذات السلبية (أنا فاشل، أنا لا شيء، لن أنجح).
- فقدان الرغبة في ممارسة الأنشطة التي كانت محبّبة للطفل سابقًا وعدم الاستمتاع بها، فضلاً عن عدم الرغبة في التواصل مع الرفاق وحتى مع أفراد الأسرة.
- هبّات من الغضب وتقلّب المزاج وعدم القدرة على احتمال الإحباط، الاهتياج السريع، العراك مع أفراد الأسرة...

يجب على الأهل أن يأخذوا بالاعتبار تلك المؤشرات ويدركوا أن ابنهم يعاني حالة إكتئابيّة تستدعي العلاج الفوري وبدون تأجيل.

أسباب الاكتئاب:

هناك أسباب عديدة للاكتئاب تؤثّر بشكل أو بآخر في شخصيّة الطفل. وهذا يتوقف على مدى قدرته على التعامل مع الضغوط المختلفة. هنا نورد بعض الأسباب التي تؤدّي إلى حالة الاكتئاب:

1 ـ الأسباب الوراثيّة والبيولوجيّة: توجد دراسات كثيرة حول دور العوامل الوراثيّة في هذا الاضطراب[1]، وتبيّن أنّ هناك استعدادًا وراثيًّا يظهر بشكل واضح في بعض العائلات، وبخاصة في حالات الإكتئاب الشديد. وقد أظهرت الدّراسات تكرار الحالة في العائلة نفسها، وفي التوائم المتشابهة

1- Silberg, J. et al. (2010). Genetic and Environmental influences on the Transmission of Parental Depression to Children's Depression and Conduct Disturbance: An Extended Study, J. of Child Psycho. and Psychiatry, Vol 51, 6, p. 734-744.

وغير المتشابهة، سواء عند الذين تمّت تربيتهم في البيئة نفسها أم في بيئتين مختلفتين. فالاكتئاب قد يظهر لدى الأبناء إذا كان أحد الوالدين على الأقلّ مصابًا به. وهناك أبحاث عديدة تعزو سبب الاضطراب إلى النقص الحاصل في عمل الناقلات العصبية مثل الدوبامين (Dopamine) و نورأدرينالين (Noradrenaline) والسيروتونين (Serotonin). وما يدعم هذه الأبحاث هي النتائج الفعّالة لمضادّات الاكتئاب (Anti-depressants) التي تعمل على تنشيط الناقلات العصبيّة بوسائل كيميائيّة.

2 ـ الأسباب الأسريّة والاجتماعيّة: قد يكون الاكتئاب ردة فعل لضغوط البيئة مثل الإساءة الجسديّة والجنسيّة والنفسيّة للطفل في الأسرة، أو مثل عملية الاستقواء في المدرسة. كما أن المشاكل الأسريّة المزمنة تؤدّي إلى مشاعر الاكتئاب لدى الأطفال. علاوة على ذلك، هناك الصدمات النفسيّة وعمليات التهجير والتهديد بالقتل والإبادة بسبب الحروب والنزاعات المسلّحة وعمليات الإرهاب.

3 ـ العوامل النفسيّة: هناك العوامل النفسيّة التي قد تؤدّي إلى حالة من الاكتئاب عند الأطفال ومنها:

- الشعور بالذنب: إن الأطفال الذين يشعرون بأنّهم مذنبون أو سيّئون يصابون بالاكتئاب، لأنهم يعتقدون بأنّهم يستحقّون العقاب بسبب أفكارهم وتصرفاتهم السيّئة. وقد ينتج الشعور بالذنب منذ الطفولة بسبب الحرمان المبكر Early deprivation. فكثير من الأطفال الذين لم يتلقّوا الحبّ والحنان من الأم، يشعرون بأنهم غير مرغوب فيهم.

- الغضب المتّجه نحو الذات: قد يغضب الأطفال بسبب قسوة الأهل والآخرين عليهم. فهم يرون آباءهم ومعلميهم وزملاءهم وإخوانهم كأشخاص ظالمين وقساة. وفي حالة الإحباط يوجّه بعض الأطفال غضبهم نحو الآخرين، أو نحو

ذواتهم، فيعبّرون عن الغضب بردّات فعل جسديّة، أو بسلوكيّات عدائيّة.

إن الأطفـال الذيـن يعانـون المشـاعر السـلبيّة في تفاعلهـم مـع الآخريـن يتجهـون نحـو التوتّـر والغضـب والعدائيّـة وإيـذاء النفـس. فقـد يقـوم الأطفـال بشـدّ شـعرهم أو بخـدش أنفسـهم عنـد شـعورهم بالتوتّـر أو الإحبـاط. فهـؤلاء الأطفـال يحاولـون إعتـماد أي طريقـة للتّخلّـص مـن الشـعور بالتوتّـر.

يتنـاول العـلاج ثلاثـة محـاور: الطفـل نفسـه والأهـل والمعلمـين، ويمكـن اللجـوء إلى الطبيـب النفـسي الـذي قـد يصـف بعـض مضـادات الاكتئـاب لفـترة محـدودة إذا كانـت الحالـة تسـتدعي ذلـك. وفي جميـع الحـالات يُعتـبر الإرشـاد النفـسي في المدرسـة ضرورة تربويّـة ملحّـة. فالاهتـمام بصحـة الطفـل النفسـيّة يجـب أن يدخـل في صلـب اسـتراتيجيات التربيّـة الحديثـة.

ـ تدنّي تقدير الذات Low Self Esteem

يعنـي تقديـر الـذات بحسـب [1] "S. Coopersmith" تقويـم المـرء لنظرتـه إلى نفسـه ومـا فيهـا مـن إتجاهـات إيجابيـة أو سـلبيّة نحوهـا (قبـول، رفـض) فضـلاً عـن إعتقـاده بأنـه قـادر ومهـمّ وناجـح وذو قيمـة. وقـد حـدّد هـذا العالِـم ثلاثـة شروط عائليّـة أساسـيّة تسـهم في بنـاء تقديـر ذات مرتفـع:

- الحب غير المشروط للطفل في أسرته.
- وجود مبادىء وقيم محدّدة بحيث يتم تطبيقها بشكل جيّد وثابت.
- إحترام الطفل من جانب أهله بشكل واضح.

وضـع كوبرسـميث إختبـارًا عالميًـا لقيـاس تقديـر الـذات (58 سـؤالاً) عنـد التلاميـذ (8 - 15 سـنة) واختبـارًا آخـر للراشـدين. ويقيـس الأنمـوذج المـدرسي أربعـة أشـكال لتقديـر الـذات: الـذات العامـة، الـذات الإجتماعيّـة، الـذات العائليّـة والـذات الأكاديميّـة.

1 - Coopersmith, S. (2002). Self-esteem Inventories. Cal, Mind Garden.

مـن المهـمّ جـدًا أن يتّخـذ المعلـم قـرارات حاسـمة لتحسـين البيئـة الصفيّـة حتـى تصبـح فعّالـة وصالحـة لبنـاء تقديـر الـذات عنـد الأطفـال (التوقّعـات العاليّـة مـن التلاميـذ، التحفيـز، الإحـترام، التغذيـة الراجعـة...)

لا بـد هنـا مـن التمييـز بـين تقديـر الـذات ومفهـوم الـذات. غالبًـا مـا يسـتعمل العلـماء المصطلحـين بـدون فـرق يذكـر. غـير أن مفهـوم الـذات (Self- Concept) يختـصّ بـإدراك التلميـذ لقدراتـه الآكاديميّـة وغـير الآكاديميّـة مثـال المهـارات الرياضيّـة. أمـا تقديـر الـذات فهـو تقويـم التلميـذ (أو الشـخص) لنفسـه وجدارتـه مـن خـلال شـعوره بالرضـا أو عـدم الرضـا عـن نفسـه.[1] ويحـاول "M.Rosenberg" أن يميّـز بـين تقديـر الـذات العـام وتقديـر الـذات الخـاص.[2] يتعلـق الأول بموقـف المـرء مـن نفسـه ككل وبمسـتوى الرفـاه أو الانـشراح النفـسي لديـه، وكذلـك بمظهـره الخارجـي وظروفـه العائليّـة والحياتيّـة والمهنيّـة وإنتمائـه الإتنـي. أمـا الثـاني فيتعلّق أكثر بالسـلوك وخصوصًـا بـالأداء الآكاديمـي. فالشـخص الـذي لديـه تقديـر ذات مرتفـع يثـق بنفسـه ويُحقّـق الإنجـازات في أعمالـه ودروسـه. أمـا صاحـب تقديـر الـذات المتـدني، فإنـه يشـعر بالنقمـة والارتباك وعـدم الرضـا عـن نفسـه والحيـاة فضـلاً عـن ردّات الفعـل العدوانيّـة وإنخفـاض التحصيـل.

يُعـدّ تـدنيّ تقديـر الـذات مشـكلة نفسـيّة هامّـة تـؤدّي إلى فقـدان الثقـة بالنفـس وتحقـير الـذّات، وشـعور الطفـل بالدونيّـة والقلـق والخـوف مـن تحقيـق النجـاح.

فالطفــل قــد يفقــد تقديــره لذاتــه بســبب ظروفــه القاســيّة (الفقــر، الإســاءة الجســديّة أو الجنســيّة، فقــدان الرعايــة، التعــثّر الــدراسي). إن الطفــل الــذي يتعــرّض باســتمرار للنقــد والتوبيــخ والشــتم والعقــاب والحرمــان، لــن يتمكّــن مــن تحقيــق متطلّبــات النمــوّ الســويّ، وســوف يكــون ضحيــةً للاضطرابــات النفســيّة والســلوكيّة. أمــا إذا توافــر

---

1 - Haster, S. (1999). The Construction of the Self.

2 - Rosenberg, M. et al. (1995). Global Self-esteem and Specific Self-esteem. Am. Sociological Review, Vol 60, 14, P. 141-156.

البديـل الصّالـح للطفـل، فقـد يتغلـب عـلى ظروفـه الصعبـة ويتوصـل إلى تحقيـق الإنجـازات في حياتـه.

إن تقديـر الـذات عنـد الطفـل لا يبقـى ثابتًـا بـل يتطـوّر. وينبـع الشـعور الإيجـابي مـن الإنجـاز والانتـماء للمجموعـة وتقديرهـا لـه. فالأطفـال الذيـن يفتقـرون إلى الثقـة بالنفـس لا يكونـون متفائلـين حـول نتائج جهودهـم. فهـم يشـعرون بالعجـز والتشـاؤم، ويفقـدون حماسـهم بسرعـة، وتبـدو الأشـياء بالنسـبة إليهـم وكأنهـا تسـير دائمًـا بشـكل خاطـىء. فهـم يستسـلمون بسـهولة، وغالبًـا مـا يشـعرون بالخـوف، ويصفـون أنفسـهم بصفـات سـلبية مثـل "سـيّىء" و"عاجـز" ويتعاملـون مـع الإحبـاط والغضـب بطريقـة غـير مناسـبة حيـث يتوجّهـون بسـلوك انتقامـي نحـو الآخريـن أو نحـو أنفسـهم.

فالأطفـال الذيـن يشـعرون بأنّهـم فاشـلون يعتقـدون أن المكافـآت المعطـاة لهـم هـي ناتجـة عـن المصادفـة أو الحـظ وليسـت نتاجًـا لعملهـم وجهودهـم. وتكـون المكافـآت مُجديـة عندمـا يعتقـد الأطفـال بأنّهـا تُعطـى نتيجـة لخصائـص معينـة موجـودة لديهـم أو نتيجـة لسـلوكهم.

المشـكلة في تـدنّي تقديـر الـذات هـي أن الطفـل لا يـرى في نفسـه إلا الصـور السـلبية (أنـا ضعيـف وغـير محبـوب، أنـا لا أقـدر أن أنجـح وأتقـدم الـخ...) أمـا نقـاط القـوة فـلا يعرفهـا لأنـه لم يجـد أحـدًا (الوالـدان، المعلّـم ...) يسـاعده عـلى إكتشـافها ولم يسـمعه كلمـة مليئـة بالتشـجيع والمـدح.

وأخـيرًا، نشـير إلى أن "R. Reasoner" قـد وضـع بعـض البرامـج المهمّـة لبنـاء تقديـر الـذات لـدى الأطفـال في المـدارس، وقـد أخـذ بالإعتبـار المسـائل الآتيّـة:[1]

- شـعور الطفـل بالأمـان في المدرسـة (وضـوح الأنظمـة والتعليـمات والإجـراءات، تعزيـز المسـؤوليّة الشـخصيّة والإحـترام).

1- ريزونر ، روبرت. (2000). بناء تقدير الذات في المدارس الإبتدائية، ترجمة مدارس الظهران الأهلية.، السعودية.

- الشـعور بالهويّـة الذاتيّـة (إحـترام الخصوصيّـة، بنـاء الوعـي وإبـراز نقـاط القـوة لـدى التلميـذ).
- الشـعور بالإنتـماء والإعتـزاز بالمدرسـة (بنـاء بيئـة تبعـث عـلى الثقـة والقبـول وخدمـة الجماعـة).
- الشعور بالجدارة (التشجيع والدعم، التغذية الراجعة، الإحتفال بالنجاح).

ثانيًا- المشكلات العلائقية

هنـاك بعـض الإشـكالات التـي يعـاني منهـا الأطفـال في علاقاتهـم مـع بعضهـم البعـض. وتشـمل هـذه الإشـكالات الاسـتقواء والسـلوك العـدواني ضـد الآخريـن، مـما يدفـع بعـض الأطفـال ـ الضحايـا إلى الانسـحاب والخـوف.

العزلة الاجتماعيّة أو الانطواء Social Isolation

تعنـي العزلـة الابتعـاد عـن الآخريـن، وبقـاء الطفـل منفـردًا معظـم الوقـت، بـدون أن يشـارك رفاقـه في الأنشـطة المختلفـة. إنّ الطفـل الخجـول يشـعر بعـدم الارتيـاح، ولكنّـه يسـتمر في البحـث عـن تواصـل إجتماعـي، بينـما يمتنـع الطفـل المنعـزل بشـكل متعمّـد عـن التفاعـل مـع الآخريـن.

ومن أسباب العزلة الاجتماعيّة نذكر:

1. الخـوف مـن الآخريـن: إنّ خـوف الطفـل مـن الآخريـن بسـبب الاسـتقواء يدفعـه إلى العزلـة لتجنـب مشـاعر السـخرية. فالأطفـال الذيـن يعاملـون بقسـوة غالبًـا مـا يصبحـون شـديدي الحساسـيّة، وهـم يتوقّعـون إسـتجابات سـلبيّة مـن الآخريـن.
2. نقـص المهـارات الاجتماعيـة: التـي تتمثّـل في عـدم تدريـب الأطفـال عـلى الوسـائل اللازمـة لإقامـة الصّداقـات والمحافظـة عليهـا.
3. رفـض الوالديـن للرفـاق: تخـوّف الأهـل مـن معـاشرة أبنائهـم لرفـاق السـوء

ومنعهـم مـن اللعـب مـع الأطفـال الآخريـن. قـد يـؤدي هـذا الرفـض إلى عـدم تشـجيع الطفـل عـلى بنـاء الصداقـات وعـدم المشـاركة في الأنشـطة.

العدوانيّة Aggression

العدوانيـة مجموعـة ميـول فطريـة ومكتسـبة تدفـع الطفـل إلى سـلوك المعارضـة والتحـدّي والاسـتقواء والاعتـداء اللفظـي والجسـدي عـلى الأطفـال الآخريـن أو تحطيـم ممتلكاتهـم. وتظهـر العدوانيّـة عنـد الطفـل مـن خـلال تصرفـات ملموسـة أو مـن خـلال هوامـات (Phantasms) الثـأر التـي تمـرّ في مخيلتـه.

وبالنسـبة إلى "A. Bandura"[1] "يُعـد العـدوان سـلوكًا يمكـن ملاحظتـه، ويرمـي إلى إذلال الآخـر وتهديـده أو ضربـه أو تدمـير شيء يخصّـه. وينفجـر العـدوان بسـبب فقـدان السـيطرة عـلى الذات."

يفـترض "S. Freud" وجـود غريزتـين في الكائـن البـشري: غريـزة الحب والجنـس وغريزة المـوت. وهـذه الأخـيرة ترتبـط بالسـلوك العـدواني وتطغـى عليـه عندمـا تغيـب الظـروف الملائمـة لنمـوّ الأنـا وطاقـة الليبيـدو التـي تنحرف عـن مجراهـا الطبيعي.

يعتقـد بعـض العلـماء مثـل "Dollard M."[2] أنّ الشـعور بالإحبـاط الشـديد قـد يدفـع الفـرد إلى ردّات الفعـل العدوانيّـة وسـلوك الإنتقـام والتخريـب. غـير أن الإحبـاط لا يكفـي وحـده لتفسـير معظـم مظاهـر السـلوك العـدواني إلا إذا كانـت الوضعيّـة الإحباطيّـة مؤلمـة جدًا للشـخص ومثـيرة لـه بحيـث لا يقـوى عـلى ضبـط نفسـه.

ويذهـب "Bandura" إلى أن السـلوك العـدواني عنـد الطفـل يتـمّ اكتسـابه عـن طريـق النمذجـة "Modeling" والتعلّـم الاجتماعـي مـن خـلال النـماذج السـلوكيّة

1 - Bandura, A. (1973). Aggression: A Social Learning Analysis. p. 3.

2- Dollard, M. (1939) Frustration and Aggression. P. 79-186.

السيّئة التـي يشـاهدها في المنـزل والحـي والبيئـة المحليّـة ... فضـلاً عـن أفـلام العنـف والكرتـون ووسـائل الإعـلام.

يمكـن العمـل عـلى السـلوك العـدواني عنـد الأطفـال من خـلال العلاج السـلوكي والإرشـاد النفـسي والعـلاج باللعـب وممارسـة الأنشـطة الرياضيّـة والتدريـب عـلى المهـارات الاجتماعيّـة الـخ.

ـ الغضب Anger

الغضـب إسـتجابة إنفعاليّـة فيزيولوجيّـة عنيفة تظهـر عند الفـرد في بعض مواقـف الإحباط والنبـذ والخيبـة والغـيرة والمشـاعر المجروحـة والإسـاءة. والهـدف هو إسـتعادة الإعتبـار الـذاتي والدفاع عـن الكرامـة الشـخصيّة. قـد تكـون ردة الفعـل عنيفـة وقـد لا تكـون كذلـك. فالمسـألة تتوقـف عـلى طبيعـة الوضعيّـة وظـروف الشـخص ومزاجه.

والغضـب ظاهـرة بشريـة شـائعة عنـد الصغـار والكبـار. ولا يوجـد كائـن بـشريّ لم يختـبر الغضـب. ولكـنّ المهـمّ هنـا أن نُعلّـم الطفـل كيـف يتعامـل مـع غضبـه وشـعوره بـالألم والإحبـاط بطريقـة سـليمة حتـى يصـل نمـوّه الإنفعـالي إلى مرحلـة النضـج. فالغضـب الدائـم في السـلوك يصبـح مدمّـرًا لصاحبـه ومؤلمًـا للآخريـن.

كثـيرٌ مـن الأطفـال المحبطين والمحرومين والمعنّفين يعتقـدون أنّ الغضب شيء إيجابي وأنّ العدوانيـة طريـق لتحقيـق أهدافهـم وإشـباع حاجاتهم. بيـد أنّ الغضب يتطوّر بحسـب مراحـل النموّ. في مرحلـة الرضاعـة، يكـون الغضـب عنـد الطفـل الصغـير ردّة فعل طبيعيّـة وعفويّـة إزاء حالـة الجوع أو الألم. وبعـد ذلـك، يصبـح الغضـب لـدى الطفل وسـيلة للإبتـزاز حيث يظهـر العناد وسـلوك المعارضة (مـا بـين الثالثـة والخامسـة مـن العمـر). وفي المدرسـة الإبتدائيّـة، يتعلّـم الطفـل بعـض قواعد السـلوك والإنضبـاط. ولكـنّ إسـتجابة الغضـب والعدوانيّـة تبقـى قائمة عند بعض الأطفال بسـبب غيـاب عوامل

الحماية في حياتهم العائليّة (راجع الفصل الأوّل).

أعراض الغضب

- حالة من الهيجان وإضطراب المزاج.
- دقّات قلب سريعة.
- تعرّق وتنفس سريع.
- الصراخ وتشنّج العضلات.
- إرتجاف الأطراف.
- رفض اتّباع التعليمات أو الأنظمة والتذمّر من المسؤولين والمعلمين.
- رفض المشاركة في الأنشطة التي يتوقّع من الطفل المشاركة فيها.
- تحدّي السلطة أو عدم إحترامها.
- استعمال الألفاظ النابيّة.

أسباب الغضب

نُشير باختصار إلى بعض العوامل التي تؤثّر في استجابات الغضب عند الطفل:

- المزاج الغضوب المصحوب بالاندفاعيّة والتهوّر وكثرة الحركة. ولكن يمكن دائمًا العمل على الطفل لتنمية شخصيته ومهاراته الاجتماعيّة.
- أسلوب التربية الخاطىء عند الأهل والقائم على الشتم والتوبيخ والتهديد والغضب. وهنا تقع المسؤولية الكبرى على عاتق الأهل.
- الأهل المهملون وغير المهتمّين بتربية أبنائهم (أسلوب التساهل وضعف الأنا العليا). وهذا الإهمال يولّد لدى الطفل شخصيّة ضعيفة تضربها الأهواء والانفعالات العمياء.
- العنف المنزلي والتربية القاسية القائمة على العقاب الجسدي والإساءة إلى

الطفـل. وهـذا الجـو سـوف يدفـع الطفـل لاحقًـا إلى محـاكاة السـلوكيات التـي يشـاهدها ويعيشـها. وقـد كشـفت الأبحـاث [1] أنّ الطفـل الغاضـب أو العـدواني الـذي يسـتمر في هـذا السـلوك حتـى الثامنـة مـن عمـره سـوف يصبـح عدوانيًـا عندمـا يشـبّ ويصبـح راشـدًا، بعكـس الطفـل الهـادىء الـذي يجتهـد في المدرسـة ويكـون سـلوكه سـويًا عندمـا يكـبر.

التعامل مع الغضب:

لا بدّ من اتّباع بعض الاستراتيجيات العملية للتعامل مع الغضب عند الأطفال:

- كـنّ قـدوة لطفلـك. الأهـل الذيـن يتصرفـون بهـدوء مـع طفلهـم ويتكلّمـون بصـوت هـادىء، يتعلّـم منهـم الهـدوء، بينـما الأهـل الذيـن يصرخـون ويغضبـون لأبسـط الأسـباب يولّـدون الغضـب والقلـق والخـوف لـدى أطفالهـم.
- اسـتعمل "الإبعـاد المؤقـت" في حـال تخاصـم طفلـك مـع أخيـه. إذ يجـب أن نقـوم بإبعـاد الطفـل الغاضـب فـورًا عـن المـكان ووضعـه في غرفـة أخـرى لدقائـق قليلـة.
- علّـم طفلـك كيـف يهـدّىء غضبـه (التنفّـس العميـق، الإسـترخاء، الموسـيقى، سرد قصـة عـن الغضـب وكيـف انتـصر الولـد عـلى غضبـه ...)
- علّـم طفلـك أن يفكّـر ويؤجّـل غضبـه قائـلاً لنفسـه: مـاذا أكسـب إذا غضبـت؟ مـاذا أخـسر أيضًـا؟
- علّم طفلك الحوار والتعاطف مع الآخر وكيف يقوم بالإعتذار إذا أخطأ إلى سواه.
- ضـع بعـض القواعـد السـلوكيّة الثابتـة لأطفالـك واعتمـد مبـادىء علـم النفـس

1 - Loeber, R. et al. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Chilhood to Adulthood. Annual Review of Psychology, 48, P. 371-410.

لتعديل السلوك (التعزيز الإيجابي والسلبي وكذلك العقاب الإيجابي والسلبي).

ثالثًا: السلوكيات غير الناضجة

ـ نقص الانتباه Attention Deficit Disorder (ADD)

يتّصف نقص الانتباه بميل مفرط إلى تشتّت التفكير وصعوبة التركيز، وتتراوح نسبة إنتشاره لدى الأطفال بين 3 إلى 5 %.

إن نقص الانتباه عند الطفل هو من المشكلات التي تعيق تفاعله مع الآخرين، وتعرقل قدرته على التعلم في مختلف المواد الدراسيّة، لأن معالجة المعلومات لا تتمّ بشكل جيّد في الذاكرة العاملة. ومن المفيد جدًا أن يتمّ تشخيص الاضطراب على يد الأخصائي النفسي (تخلّف عقلي، سبب نورولوجي أو نفسي أو بيئي ناجم عن تعرّض الطفل للزئبق أو الرصاص).

أعراض نقص الانتباه:

يجب أن يدوم الاضطراب المذكور عند الطفل ستة أشهر على الأقل حتى يمكن إعطاء التشخيص النهائي لإضطراب نقص الانتباه. وفي هذه الحالة، يكون الاضطراب مرتبطًا بأسباب نورولوجية (اضطراب في وظيفة الدماغ) أو وراثيّة. وقد حددّت جمعية الطب النفسي الأمريكيّة للعام 2013 عدة أعراض للتشخيص هي:

- يفشل الطفل غالبًا في التركيز على التفاصيل، ويرتكب الأخطاء في العمل المدرسي وفي الأنشطة الأخرى.
- يبدو أنه لا يصغي للآخرين عندما يتكلمون معه بشكل مباشر.

- لا يتبع التعليمات ويفشل في إكمال الواجبات المدرسيّة.
- غالبًا ما يجد صعوبة في تنظيم أعماله.
- يتجنّب العمل ويكره المهمّات التي تتطلب جهدًا عقليًّا لوقت طويل (العمل المدرسي، الواجبات)
- يضيّع الأشياء الضرورية للقيام بالمهمّات والأنشطة المطلوبة مثل: الأدوات المدرسيّة والأقلام والكتب.
- غالبًا يكون سريع التشتت بواسطة المثيرات الخارجية.

ـ نقص الانتباه وكثرة الحركة

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

يتّصف هذا الاضطراب بتقاطع ثلاثة أنماط دائمة: نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية. ويظهر هذا الاضطراب في سلوك الطفل أكان في المنزل أو المدرسة أو اللعب، وينعكس سلبًا على تحصيله الدراسي وعلاقاته الاجتماعيّة.

إن اضطراب نقص الانتباه وكثرة الحركة هو من الاضطرابات الشائعة عند الأطفال، ويظهر عند الذكور أكثر من الإناث.. وقد لا يخلو صفّ دراسي من وجود إثنين أو أكثر من التلامذة الذين يعانون هذا الاضطراب. وتراوح نسبة إنتشاره في المدارس الإبتدائية ما بين 3 - 7 %. وهناك ثلاثة أنماط من الاضطرابات المذكورة هي:

- نقص الانتباه وكثرة الحركة وفيه يكون نقص الانتباه هو الأبرز.
- نقص الانتباه وكثرة الحركة وفيه تكون كثرة الحركة هي الطاغية.
- نقص الانتباه وكثرة الحركة وفيه تتعادل المشكلتان.

أعراض الحركة المفرطة Hyperactivity:

- حركات في اليدين والقدمين عند الطفل وهو جالس في مقعده.
- غالبًا ما يترك مقعده في الصف عندما يجب الجلوس.
- غالبًا ما يركض أو يتسلق أمكنة غير مناسبة.
- غالبًا ما يجد صعوبة في التركيز بهدوء على اللعب أو على الأنشطة.
- غالبًا ما يبدو كما لو أنه منقاد بمحَرِّك.
- غالبًا ما يثرثر بشكل مبالغ فيه.
- غالبًا ما يجيب عن سؤال المخاطب قبل أن ينتهي هذا الأخير من طرح سؤاله.
- غالبًا ما يجد صعوبة في إنتظار دوره.
- غالبًا ما يقاطع الآخرين في حديثهم أو ألعابهم.

أسباب ضعف الانتباه وكثرة الحركة

- خلل في الوظيفة التكامليّة للدماغ.
- عوامل وراثيّة وجينيّة.
- سوء التغذيَة، وكثرة المواد السكّرية وذات الألوان، أو تعرّض الطفل لمادة الرصاص (بيئة ملوّثة).
- عوامل نفسيّة وأسرية تلعب دورًا سيئًا في تنمية المهارات المعرفيّة عند الطفل(العنف المنزلي والإساءة إلى الطفل وجو الفوضى السائد في المنزل وغياب الرعاية الوالديّة).

إن وعي الأهل والمعلّمين لنقص الانتباه وكثرة الحركة عند الطفل يُعتبر ضروريًا لمعالجة هذا الإضطراب. وبدلاً من أنْ نلوم الطفل على إزعاجه للآخرين، يجب السعي لمساعدته حتى يصبح أكثر هدوءًا وقدرة على التكيّف.

ولكـن هـذا الاهتـمام لا يكفـي، إذ يتوجـب إعتـماد بعـض البرامـج المختصّـة التـي تتنـاول تدريـب الأهـل والطفـل للتعامـل مـع الاضطـراب المذكـور وتطبيـق بعـض تقنيـات العـلاج السـلوكي. قـد يصـف الطبيـب بعـض الأدويـة (الريتالـين) لضبـط إضطـراب الحركـة وتحسـين الإنتبـاه والسـلوك، ولكـن هـذا العـلاج يجـب أن يكـون تحـت إشراف الطبيـب فحسـب.

رابعًا: السلوكيّات المضادّة للمجتمع

السـلوكيّات اللاإجتماعيـة هـي السـلوكيّات التـي تضـع الطفـل في حالـة صراع مـع المجتمـع: مثـل الكـذب والسرقـة والـكلام البـذيء والتخريـب والهـرب مـن المدرسـة أو البيـت.

السّرقة Stealing

هـي اضطـراب سـلوكي شـائع عنـد الأطفـال الذكـور أكـثر مـن الإنـاث، ويشـكّل مـا بـين 60 - 70 % مـن جنـح القاصريـن. وتعنـي السرقـة الإسـتيلاء عـلى ممتلـكات الآخـر بـدون إذنٍ منـه. ولكنّنـا لا نسـتطيع أن نتكلّـم عـلى السرقـة كاضطـراب سـلوكي عنـد الطفـل قبـل السادسـة أو السـابعة مـن العمـر، لأن الطفـل لا يميّـز جيّـدًا بـين مـا هـو لـه ومـا لسـواه بسـبب طغيـان الأنويـة عـلى تفكـيره (Egocentrism). وهـذا القصـور المنطقـي لا يمكّنـه مـن إدراك مفاهيـم الملكيـة الخاصـة والقانـون الإجتماعـي والـرادع الأخلاقـي.

يتطـوّر مفهـوم السرقـة بحسـب مراحـل النمـوّ عنـد الطفـل بحيـث يصبـح عمـلاً يسـتحق التأنيـب والعقـاب. وإذا اسـتمرت السرقـة بعـد الثامنـة أو العـاشرة مـن العمـر، فـإن السـلوك المنحـرف سـوف يسـتمر ويتفاقـم في المراهقـة. وهنـا ندخـل في موضـوع الجنـوح والعصابـات.

في البداية، يسرق الطفل الحلوى والنقود من المنزل ثم تتوسّع الدائرة لتشمل الرفاق في المدرسة وسواهم. وقد تكون المسروقات دون أهميّة تُذكر (حلوى، طعام، لعبة). ولكنّ الأمور قد تتطور ويصبح الحصول على المال أمرًا هامًا فضلاً عن سرقة السيارات والدراجات النارية(المراهقة). بعض الأطفال يشعرون بالذنب وبالحاجة إلى العقاب بعد تنفيذ الفعل. بينما لا يشعر الأطفال الآخرون بذلك لأنهم يعتقدون أن ما يسرقونه هو للتعويض عن حالة الحرمان التي يعيشونها. وهذه الحالة قد تستمر في السلوك إذا كانت البيئة العائلية تشجّع على السرقة.

إنّ حالات الحرمان المادي والعاطفي (الفقر، إنفصال الطفل عن أمه، الطلاق، النبذ والإهمال) تدفع بعض الأطفال إلى السرقة التي تصبح لديهم سلوكًا عاديًا. وهنا ندخل في مجال الاضطرابات العصابيّة، أي أن الطفل يرمي من خلال السرقة، إلى التعويض عمّا خسره في أسرته من حب وأمن ورعاية(ردم النقص المادي والعاطفي)، أو أنه يبحث بشكل لا واعٍ عن سلطة بديلة ينال منها العقاب والتأنيب (الميول المازوشية وهزيمة الذات).

لذا، يستدعي سلوك السرقة إنتباه الأهل والمعلمين خصوصًا إذا إستمر بعد الثامنة من العمر، لأن هذا السلوك ينذر بظهور الجنوح في المراهقة.

يستعمل "D.Winnicott" مصطلح "الميل المضاد للمجتمع"[1] للدلالة على معظم اضطرابات السلوك عند الطفل والمراهق. وهو يعتقد أن السرقة والتخريب هما تعبير صارخ عن حالة الضيق التي يعيشها الطفل (الإحباط العاطفي). لذا، ينظر هذا العالِم إلى سلوك السرقة كصرخة رجاء ترمي إلى ترميم الصدمة الحاصلة في حياة الطفل بسبب الإحباط العاطفي (الخلل في العلاقة مع

1 - Winnicott, D. (1989). De la pédiatrie à la psychanalyse. Tr. fr. Paris: Payot, P. 296-302.

الأم). في السرقـة، يحـاول الطفـل [1] أن يسـتعيد، عـلى الصعيـد الهُوامـي أو اللاواعـي، الـشيء الـذي فقـده والـذي يرمـز إلى هُـوام الحضـن الضائـع (الأم). عندمـا سـأل المعالـج الطفـل "Peter" لمـاذا تـسرق؟ أجـاب: " لأننـي أريـد أن أسـترد مـا هـو لي".

السرقـة عنـد الطفـل، بحسـب "Winnicott" هـي نـداء، رجـاء أو أمـل حـيّ للمسـاعدة موجّـه للآخـر وكأنـه يطلـب إليـه الاهتـمام بـه راجيًـا منـه الجـواب.

بالنسـبة للعـلاج، لا يكفـي العقـاب كي يتوقّـف الطفـل عـن السرقـة، لأن العقـاب ليـس علاجًـا شـافيًا. إن عـودة الاهتـمام بالطفـل ورعايتـه مـن جديـد تكفيـان لإشـاعة الرجـاء وردم هـوة الإحبـاط العاطفـي. ومـن المستحسـن أن يبـدّل الطفـل مدرسـته لبنـاء علاقـات جديـدة بـدون شـبهة تذكـر. ثـم يـأتي دور المعلمـين ومديـر المدرسـة الـذي يرسـل إلى الأهـل تقريـرًا أسـبوعيًا عـن سـلوك طفلهـم. وإذا أخفـق الأهـل في المهمّـة، عندئـذ يجـب أن يوضـع الطفـل في مدرسـة مختصّـة ومشـهود لهـا بجـودة الرعايـة.

---

1 - Winnicot, D. (1971). La Consultation thérapeutique. Tr. fr. Paris, Gallimard.

خاتمة

نستنتج مّما تقدّم أن الأطفال يواجهون في مختلف مراحل نموّهم بعض الاضطرابات السلوكيّة والدراسيّة والانفعاليّة والتي تختلف طبيعتها وشدّتها بحسب العوامل الوراثيّة والأسريّة والاجتماعيّة والتربويّة والاقتصاديّة. وهذه المشكلات لا تعود إلى أسباب عضويّة فحسب، وإنما هناك عوامل بيئيّة تتفاعل مع العوامل الشخصيّة والفطريّة منذ الولادة.

إن للأسرة دورًا أساسيًّا وفعّالاً في صحة الطفل النفسيّة. فحالات التفكّك الأسري، والعنف المنزلي والفقر وما شابه تعيق النموّ الانفعالي والمعرفي والاجتماعي عند الطفل وتدفعه إلى أشكال مختلفة من الاضطرابات السلوكيّة والانفعاليّة كالعنف والعدوانيّة والسرقة والتخريب والاكتئاب والقلق وتدنّي تقدير الذات.

كما أن البيئة المدرسيّة المتمثّلة في العلاقة القائمة بين الطفل من ناحية، وبين زملائه ومعلميه من ناحية أخرى، لها تأثير قويّ في ظهور أو عدم ظهور الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة.

فالمناخ المدرسي أو الصفّي الإيجابي القائم على الانضباطيّة والتحفيز وثقافة الاجتهاد والتعاون، يحدّ كثيرًا من تأثير العوامل العائليّة السلبيّة في نموّ الطفل ويساعد على بناء تقدير الذات والثقة بالنفس. أما المناخ المدرسي السلبي القائم على سوء المعاملة وتحقير الطفل وتهديده، فإنه يدفعه أكثر إلى ردات الفعل

السلبيّة بما فيها العنف والتخريب وإهمال الواجبات المدرسيّة والغش والكذب. وهكذا يحدث تراكم التأثير السلبي لكل من الأسرة والمدرسة.

لقد عالجنا في هذا الفصل بعض الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة الشائعة عند أطفال المدرسة الابتدائيّة. ونعتقد أن هذا الفصل أساسي ومفيد لأنه يسمح لنا بتحليل المعطيات الإحصائيّة في القسم الميداني كي نلقي الضوء على ما يعاني منه الأطفال في المخيّمات وخارجها.

القسم الميداني

تمهيد عام

الفصل الأول: نتائج اختبار Beck للاضطرابات النفسية والسلوكيّة

الفصل الثاني: تفسير النتائج ومناقشتها

تمهيد

نقــوم في هــذا القســم بعــرض نتائــج البحــث وتحليلهــا ثــمّ تفســيرها ومناقشــتها، ويضــمّ فصلــين:

- في الفصــل الأوّل نعــرض نتائــج رائــز بيــك للاضطرابــات النفســية والسّــلوكيّة التــي يعــاني منهــا التلامــذة الفلســطينيّون في مــدارس الأنــروا[1] وهــي مفهــوم تقديــر الــذّات، والقلــق، والاكتئــاب، والغضــب، واضطــراب السّــلوك كالعدوانيّــة والعنــف، وذلــك لتحديــد درجــة هــذه الاضطرابــات ومــدى انتشــارها لديهــم.
- وفي الفصــل الثــاني نقــوم بتفســير النتائــج ومناقشــتها، محاولــين الإضــاءة عــلى أســباب تلــك الاضطرابــات، ومــدى إرتباطهــا بالبيئــة الاجتماعيّــة التــي تؤثّــر في حيــاة التلامــذة وتحصيلهــم الــدّراسيّ.

1- وكالة الأمم المتّحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيّين في الشرق الأدنى

تمهيد عام

يتناول هـذا التمهيـد عرضًـا موجـزا للفرضيـات وكيفيّـة إختيـار العيّنـة وأدوات الدراسـة والصفـوف المسـتهدفة، فضـلاً عـن بعـض العوامـل الديمغرافيّـة التـي تـضيء عـلى الظـروف المعيشـيّة والسـكنيّة والتربويّـة لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين في بعـض مخيّـمات لبنـان.

نـودّ أن نتحقّـق مـا إذا كانـت ظـروف المخيّـمات ومـا فيهـا مـن ضغـوط تؤثّـر سـلبًا في الأطفـال وتـؤدّي إلى ظهـور الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة لديهم.(تـدنّي تقديـر الـذّات، القلـق، الاكتئـاب، الغضـب، المشـكلات السـلوكيّة). ومـا يهمّنـا أيضًـا هـو دراسـة الفـروق في درجـة الاضطرابـات المذكـورة بـين أطفـال المخيّـمات والأطفـال الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خارجهـا. إلى جانـب ذلـك، سـوف نتنـاول مختلـف العوامـل الديمغرافيّـة لـنرى مـدى تأثيرهـا في تفاقـم ظهـور الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة (الجنـدر، المسـتوى الاقتصـاديّ والتعليمـيّ للأهـل، عـدد أفـراد الأسرة الـخ...).

أولاً- مجتمع الدراسة والعيّنة:

1. مجتمع الدراسة:

تديـر الأنـروا عـددًا كبـيرًا مـن المـدارس في لبنـان، إبتدائيّـة، ومتوسـطة وثانويّـة، وهـي موزّعـة عـلى خمـس مناطـق تعليميّـة: طرابلـس، وبـيروت، والبقـاع، وصيـدا، وصـور.

وبما أنّ موضوع البحث يتناول المشكلات النفسيّة والسلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين في مدارس الأنروا، فلا بدّ أن تشمل العيّنة عددًا من الذّكور والإناث داخل المخيّمات وخارجها. لذا ينحصر مجتمع الدراسة في تلامذة المرحلة الابتدائيّة.

وبما أنّنا نرغب في مقارنة التلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون خارج المخيّمات، مع التلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها، فقد إخترنا عددًا من الأطفال اللبنانيّين من جوار المخيّمات لنرى إلى أي مدى تؤثّر البيئة الإجتماعيّة المتشابهة في سلوك التلامذة وتحصيلهم الدراسي.

2. العيّنة:

أ. المدارس:

- مدارس الأنروا: ضمّت عيّنة البحث أربع مدارس داخل المخيّمات: مدرستان للذّكور ومدرستان للإناث، وأربع مدارس خارج المخيمات: مدرستان للذكور ومدرستان للإناث.
- مدرسة لبنانيّة رسميّة مختلطة : مدرسة في منطقة صبرا.

ب- الصفوف: يشمل البحث الأطفال ما بين 6 - 12 سنة. لذا فقد تمّ اختيار صفوف الثاني، والرابع والسادس. وبذلك يبلغ عدد أفراد العينة 360 تلميذًا من الفلسطينيّين الموزّعين على ثماني مدارس نصفهم داخل المخيّمات، ونصفهم خارجها، فضلاً عن 90 تلميذًا من اللبنانيّين. وقد جرى اختيار الصفوف بالطريقة العشوائيّة. كما تمّ اختيار عدد من المعلمين حيث وصل عددهم إلى السبعين.

يتبيّن من خلال الجداول الآتية كيفية توزيع التلامذة على المدارس بحسب الجنس والصّف والتحصيل والبيئة الاجتماعيّة.

أ- توزيع العيّنة على المدارس:

جدول رقم (1) توزّع العيّنة على المدارس

مدارس أنروا	الصف الثّاني		الصف الرّابع		الصف السّادس		المجموع
داخل المخيّمات	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المدرسة الأولى للإناث		15		15		15	45
المدرسة الثانية للإناث		15		15		15	45
المدرسة الأولى للذكور	15		15		15		45
المدرسة الثانية للذكور	15		15		15		45
خارج المخيّمات	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المدرسة الأولى للإناث		15		15		15	45
المدرسة الثانية للإناث		15		15		15	45
المدرسة الأولى للذكور	15		15		15		45
المدرسة الثانية للذكور	15		15		15		45
المجموع	60	60	60	60	60	60	360
مدرسة رسميّة للمقارنة	الصّفّ الثّاني		الصّفّ الرّابع		الصّفّ السّادس		المجموع
منطقة صبرا	15	15	15	15	15	15	90

ب- الوضع العائلي للتّلامذة:

جدول رقم (2) الوضع العائليّ للتّلامذة

الوضع العائليّ للتّلامذة	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
يعيش التّلميذ مع والديه	149	% 83,2	149	%86,6	83	%97,6
يعيش التّلميذ مع أحد والديه أو أقاربه	30	%16,8	23	%13,4	2	%2,4
المجموع	179	%100	172	%100	85	%100

يظهـر مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ 83,2% مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات و 86,6 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا يعيشـون مـع والديهـم، وهنـاك 16,8 % مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات و13,4 % خارجهـا يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو مـع أقاربهـم. أمّـا بالنسـبة للتّلامـذة اللبنانيّـين، فهنـاك 97,6 % منهـم يعيشـون مـع والديهـم و 2,4 % ، منهـم يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو مـع أقاربهـم.

يوجـد تقـارب في الوضـع العائـليّ الـذي يعيشـه التّلامـذة داخـل المخيّـمات وخارجهـا، إلاّ أنّ نسـبة الذيـن لا يعيشـون مـع والديهـم مرتفعـة أكـثر في المخيّـمات ، وهـي تـتراوح بـين 13 % و 17 %، مقابـل 2,4 % فقـط لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين. وهـذا يشـير إلى أنّ الوضـع العائـلي للتّلامـذة الفلسـطينيّين هـو سيّء، وأنّ هـؤلاء التّلامـذة محرومـون مـن رعايـة الأمّ أو الأبّ وحنانهـما، وأحيانًـا مـن الأمّ والأبّ معًـا، ومنهـم مـن يعيشـون مـع أحـد أقاربهـم بسـبب وفـاة أحـد الوالديـن، أو سـجن الأب أو بسـبب الطـلاق الـخ... وهـذا قـد ينعكـس سـلبًا عـلى نفسـيّة التّلامـذة وسـلوكهم وتحصيلهـم الـدّراسيّ.

ج- المستوى التعليميّ للأبّ:

جدول رقم (3) المستوى التّعليمي للأبّ

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
المستوى التّعليميّ للأبّ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
أمّيّ أو ابتدائيّ	86	%50,3	63	%38,4	24	%38,1
متوسّط أو ثانويّ	77	%45	65	%51,8	32	%50,8
جامعيّ	8	%4,7	16	%9,8	7	%11,1
المجموع	171	%100	164	%100	63	%100

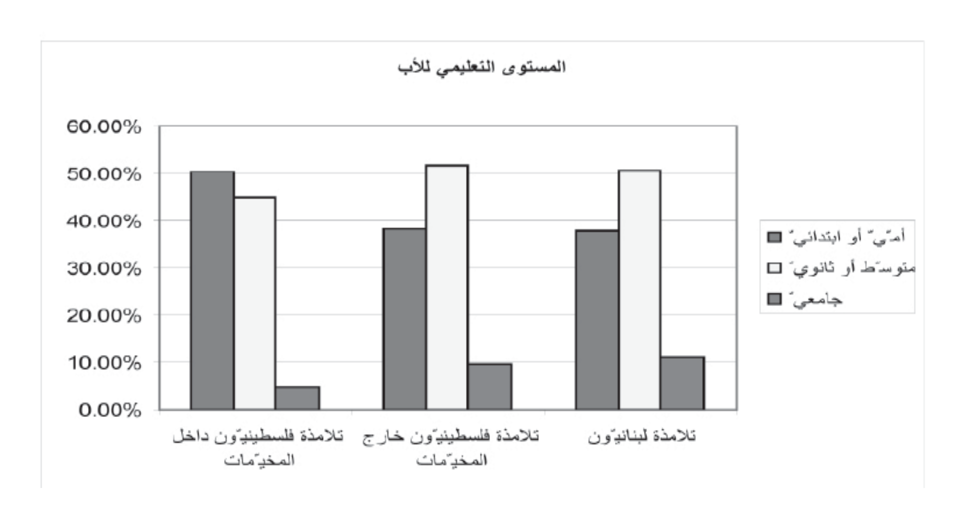
يتبيّن من خلال هذا الجدّول أنّ 50,3 % من التلامذة داخل المخيّمات و38,4 % خارجها ينتمون إلى أب أمّيّ أو ذي مستوى إبتدائي. وهناك 45 % من التلامذة داخل المخيّمات و 51,8 % خارجها مستوى والدهم التعليمي متوسط أو ثانوي. ونجد 4,7 % من التلامذة داخل المخيّمات و 9,8 % خارجها مستوى والدهم التعليمي جامعي.

أما بالنسبة للتلامذة اللبنانيّين، فهناك 38,1 % منهم مستوى والدهم التعليمي أمّيّ أو إبتدائي، و 50,8 % منهم يتراوح مستوى والدهم التعليمي ما بين المتوسط والثانوي. وهناك 11,1 % فقط من الآباء لديهم مستوى جامعي.

والرّسم البيانيّ يوضح المستوى التّعليميّ للآباء:

رسم بياني (1)

يبدو أنّ هناك تباينًا بارزًا في مستوى الأب التعليمي لدى الذين يعيشون



داخل المخيّمات وخارجها. إذ إنّ المستوى التّعليميّ للأب خارج المخيّمات أفضل من المستوى التّعليميّ للأب داخل المخيّمات. فالمستوى التّعليميّ للآباء داخل المخيّمات متدنٍّ، إذ أنّ نصفهم أميّون، أو من المستوى الابتدائيّ. وكلمة ابتدائيّ لا تعني هنا انّه قد أنهى الصّفّ السّادس، وإنّما يمكن أن يكون قد أنهى الصّفّ الأوّل

أو الثّـاني أو الثّالـث. وكذلـك الأمـر بالنسـبة للمتوسّـط أو الثّانـويّ، أي يمكـن أن يكـون الأبّ قـد أنهـى فقـط الصّـف السّـابع أو الثّامـن.

أمّـا المسـتوى التّعليمـي للآبـاء الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، فهـو متقـارب مـع المسـتوى التّعليمـيّ للآبـاء اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

د- المستوى التّعليميّ للأمّ:

جدول رقم (4) المستوى التّعليمي للأمّ

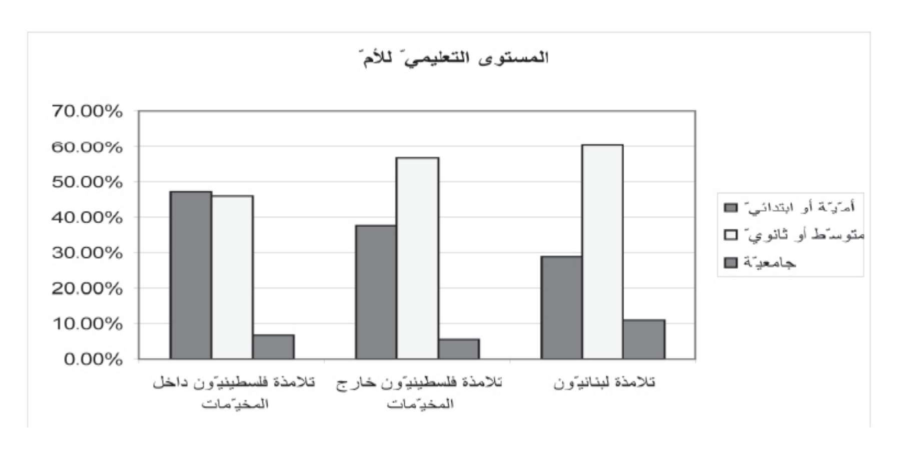
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
المستوى التّعلميّ للأمّ	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
أمّيّة أو ابتدائيّ	84	%47,2	64	%37,6	21	%28,8
متوسّط أو ثانويّ	82	%46	96	%56,5	44	%60,3
جامعيّ	12	%6,8	10	%5,9	8	%11
المجموع	178	%100	170	%100	73	%100

يبـيّن الجـدول أعـلاه أنّ 47,2 % مـن التلامـذة داخـل المخيّـمات و 37,6 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا لديهـم أمهـات أميّـات أو بالـكاد يقـرأن ويكتـبنّ. وهنـاك 46 % مـن التـلامـذة داخـل المخيّـمات و 56,5 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا يصـل مسـتوى أمّهاتهـم التعليمـي إلى المتوسـط أو الثانـوي. وهنـاك فقـط 6,8 % مـن التلامـذة داخـل المخيّـمات و 5,9 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا قـد وصلـت أمهاتهـم إلى المسـتوى الجامعـي.

أمـا بالنسـبة للتلامـذة اللبنانيّـين، فهنـاك 28,8 % منهـم لديهـم أمهـات أميّـات أو بالكاد يقـرأن ويكتبنّ و 60,3 % ذات مسـتوى متوسـط أو ثانـوي، و11 % ذات مسـتوى جامعـيّ.

والرسم البياني يوضح المستوى التّعليمي للأمّهات.

رسم بيانيّ رقم (2)



يتبيّن وجود تباين في المستوى التّعليميّ للأمّهات اللواتي يعشن داخل المخيّمات وخارجها. إذ أن المستوى التّعليمي خارج المخيّمات هو أعلى من المستوى التّعليميّ للأمّهات داخل المخيّمات. إذ نلاحظ أنّ حوالى نصف الأمّهات أمّيات أو بالكاد يعرفن القراءة والكتابة، كما أنّ نسبة الأمّهات الجامعيّات هي منخفضة سواء داخل المخيّمات أو خارجها.

أمّا بالنسبة للمستوى التّعليميّ للأمهات اللبنانيّات فهو أفضل من المستوى التّعليميّ للأمّهات الفلسطينيّات.

٥- مهنة الأب:

جدول رقم (5) مهنة الأب

مهنة الأب	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيون	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
متوفٍّ	5	%2,9	5	%2,9	2	%2,6
عاطل عن العمل	21	%12,1	24	%14	1	%1,3
عامل، أو تاجر صغير	130	%75,2	121	%70,8	50	%64,1
موظّف أو يعمل في مهن عليا	17	%9,8	21	%12,2	25	%32,1
المجموع	173	%100	171	%100	78	%100

يتبـيّن لنـا مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ 2,9 % مـن الآبـاء داخـل المخيّـمات و2,9 % خارجها متوقّـون. وهنـاك 12,1 % مـن الآبـاء داخـل المخيّـمات و14 % مـن خارجهـا عاطلـون عـن العمـل. كـما أنّ 75,2 % مـن الآبـاء الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات و 70,8 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا هـم عـمّال[1]، أو تجّـار صغـار[2]، أو يعملـون في مهـن حـرّة[3] بسـيطة، وهنـاك 9,8 % مـن الآبـاء داخـل المخيّـمات و12,2 % مـن خارجهـا هـم موظّفـون.

أمّـا بالنسـبة للآبـاء اللبنانيّـين، فهنـاك 2,6 % منهـم متوقّـون، و1,3 % منهـم عاطلـون عـن العمـل، و64,4 % منهـم عـمّال أو تجّـار صغـار، أو يعملـون في مهـن حـرّة، و32,1 % منهـم موظّفـون أو يعملـون في مهـن عليـا أو مـا شـابه ذلـك[4].

إنّ معظـم الآبـاء الفلسـطينيّين هـم عـمّال ويعملـون في مهـن حـرّة متواضعـة أو كتجّـار صغـار. وهنـاك نسـبة منهـم عاطلـون عـن العمـل. أمّـا نسـبة الموظّفـين، أو الذيـن يعملـون في مهـن عليـا فهـي ضئيلـة. ومعظـم الموظّفـين يعملـون في وكالـة الأنـروا. إن قانـون العمـل اللبنـاني يمنـع الفلسـطيني مـن العمـل في أكـثر مـن70 مهنـة مثـل الطّـب، والهندسـة، والمحامـاة، والصيدلـة والمحاسـبة وغيرها...لذلـك نجـد أنّ بعـض المتعلّمـين يعملـون كعـمّال في أعـمال ليـس لهـا علاقـة باختصاصاتهـم، مّـما يشـكّل عامـل إحبـاط لهـم، إذ ليـس مـن السـهل عليهـم أن يجـدوا وظيفـة تلبّـي طموحاتهـم. وهـذا قـد يكـون أحـد الأسـباب في تـدني الدافعيّـة للتعلّـم وفي الوضـع الاقتصـاديّ المـتردي في المجتمـع الفلسـطينيّ في لبنـان.

أمّـا بالنسـبة لآبـاء التّلامـذة اللبنانيّـين، فوضعهـم أفضـل بكثـير، فهنـاك حـوالى ثلـث الآبـاء يعملـون كموظّفـين أو في مهـن عليـا.

1- بائع في محل ، عامل بناء ، عامل في مؤسسة، الخ...

2- صاحب بسطة خضار، أو أسماك، أو ثياب ، أو صاحب دكّان صغير الخ...

3- حدّاد، نجّار، بلاّط ...

4- طبيب، مهندس، مدرّس، محاسب، صحافي الخ...

و- عمل الأمّ:

جدول رقم (6) عمل الأمّ

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّات	
عمل الأمّ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
ربّة منزل	137	%77,8	150	%88,8	73	%90,1
تعمل خارج المنزل	38	%21,6	17	%10,1	8	%9,9
متوفّاة	1	%2,6	2	%1,2	-	-
المجموع	176	%100	169	%100	81	%100

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ 77,8 % من الأمّهات داخل المخيّمات و88,8 % من خارجها هنّ ربّات منازل. وهناك 21,6 % من اللواتي يعشن داخل المخيّمات و 10,1 % مّمن يعشن خارجها يعملن خارج المنزل. ونجد أيضًا أن 2,6 % من الأمّهات داخل المخيّمات و 1,2 % خارجها هنّ متوفيّات.

أما بالنّسبة للأمّهات اللبنانيّات، فهناك 90,1 % منهنّ ربّات منازل، وهناك 9,9 % منهنّ يعملن خارج المنزل.

معظم الأمّهات سواء اللواتي يعشن داخل المخيّمات أو خارجها هنّ ربّات منازل، إلاّ أنّ نسبة الأمّهات العاملات اللواتي يعشن داخل المخيّمات هي ضعف نسبة الأمّهات اللواتي يعشن خارجها. وهذا قد يعود إلى الوضع الاقتصاديّ السيّىء داخل المخيّمات. كما تبينّ أنّ هناك تقاربًا بين نسبة الأمّهات الفلسطينيّات العاملات خارج المخيّمات ونسبة الأمّهات اللبنانيّات.

الجدول الآتي يوضح نوع العمل الذي تقوم به الأمّهات العاملات.

جدول رقم (7) مهنة الأمّ

	فلسطينيّات داخل المخيّم		فلسطينيّات خارج المخيّم		لبنانيّات	
مهنة الأمّ	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
عاملة	34	%89,4	12	%70,6	4	%50
موظّفة	2	%5,3	2	%11,8	3	%37,5
مدرّسة	2	%5,3	3	%17,6	1	%12,5
المجموع	38	%100	17	%100	8	%100

يتبـيّن مـن خـلال الجـدول أنّ 89,4 % مـن الأمّهـات العامـلات داخـل المخيّـمات و70,6 % خارجهـا يعملـن كعامـلات، و5,3% داخـل المخيّـمات و11,8 % خارجها يعملن كموظّفـات، و 5,3 % داخـل المخيّـمات و 17,6 % خارجهـا يعملن كمدرّسـات.

وهنـاك 50 % مـن الأمّهـات اللبنانيّـات يعملّـن كعامـلات، و37,5 % يعمـلـن كموظفات، و12,5 % كمدرّسات.

ز- الدخل الشهريّ للأسرة:

جدول رقم (8) الدّخل الشهريّ للأسرة

الدّخل الشّهريّ للأسرة	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
أقلّ من 400 ألف ل.ل	107	%61,5	69	%41,1	20	%30,8
400-700ألف ل.ل	54	31%	68	40,5%	30	46,2%
أكثر من 700 ألف ل.ل	13	7,5%	31	18,4%	15	23%
المجموع	174	100%	168	100%	65	100%

يتبـيّن مـن خـلال الجـدول أنّ 61,5% مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين مـن المخيّـمات، و41,1 % خارجهـا لديهـم دخـل شـهري عائـلي أقـلّ مـن 400 ألـف ل.ل (266 دولارًا)، وهنـاك 31 % مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات و 40,5 % خارجهـا لديهـم دخـل عائـلي بـين 400 - 700 ألـف ل.ل(266 -466 دولارًا)، وهنـاك و7,5% فقـط مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات و 18,4 % خارجهـا يتجـاوز دخـل عائلتهـم الشّـهريّ 700 ألـف ل.ل.

أمّـا بالنسـبة للتّلامـذة اللبنانيّـين، فتبـيّن أنّ 30,8 % منهـم لديـم دخـل عائـلي أقـل مـن 400 ألـف ل.ل، و 46,2 % منهـم يـتراوح دخلهـم مـا بـين 400 – 700 ألـف ل.ل، و 23 % يتجـاوز دخـل عائلتهـم الشّـهريّ 700 ألـف ل.ل.

إن الوضـع الاقتصـاديّ سـيّىء لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّن في لبنـان بشـكل عـامّ وفي المخيّـمات بشـكل خـاصّ. إذ أنّ حـوالى ثلثـي التّلامـذة داخـل المخيّـمات يصـل دخـل عائلتهـم الشّـهريّ إلى أقـلّ مـن 400 ألـف ل.ل. مـع العلـم أنّ معـدل أفـراد العائلـة الفلسـطينيّة داخـل المخيّـمات يـراوح مـا بـين 6 - 8 أشـخاص.

أمّـا بالنّسـبة للتّلامـذة اللبنانيّـين، فوضعهـم الاقتصـاديّ أفضـل حـالاً مـن وضـع التّلامـذة الفلسطينيّين.

ح- عدد أفراد الأسرة:

جدول رقم (9) عدد أفراد الأسرة

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
عدد أفراد الأسرة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
1 - 2	1	%0,6	3	%1,8	-	-
3 - 5	62	%36,7	58	%34,9	29	%33,3
6 - 8	86	%49,8	88	%53	48	%55,1
9 - 11	23	%13,3	17	%10,2	10	%11,5
12	1	%0,6	-	-	-	-
المجموع	174	%100	166	%100	٨٧	%100

تبـيّن مـن خـلال الجـدول أعـلاه أنّ 36,7 % مـن الأسر الفلسـطينيّة التـي تعيـش داخـل المخيّـمات تضـمّ مـا بـين 3 - 5 أفـراد، و49,8 % مـا بـين 6 - 8 أفـراد، و 13,3 % مـا بـين 9 - 11 فـردًا و 0,6 % أكـثر مـن 11 فـردًا. وهـذا ينطبـق أيضًـا عـلى الأسر الفلسـطينيّة خـارج المخيّـمات. فهنـاك 1,8 % مـن الأسر الفلسـطينيّة تتألـف مـن فرديـن أي أن التلميـذ يعيـش مـع أحـد والديـه أو أحـد أقاربـه، و 34,9% مـا بـين 3 - 5 أفـراد، و 53 % مـا بـين -6 8 أفـراد، و10,2 % مـا بـين 9 - 11 فـردًا.

أمـا بالنسـبة لـلأسر اللبنانيّـة، فهنـاك 33,3% منهـا تضـمّ 3 - 5 أفـراد، و55,1 % مـا بـين 6 - 8 أفـراد، و 11,5 % مـا بـين 9 - 11 فـردًا. وبذلـك يبلـغ المعـدل الوسـطي لأفـراد الأسرة اللبنانيّـة 6,4 في المنطقـة المجـاورة للمخيّـمات.

ط - المستوى التّحصيليّ للتّلامذة

جدول رقم (10) المستوى التّحصيليّ للتّلامذة

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
تحصيل متدنٍّ (أقل من 50/100)	102	%57,3	34	%20	15	%18,8
تحصيل مقبول (-50 60/100)	39	%21,9	68	%40	39	%48,1
تحصيل حسن أو جيّد (أكثر من 60/100)	37	%20,8	68	%40	27	%33,3
المجموع	178	%100	170	%100	81	%100

يتبـيّن مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ 57,3% مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات

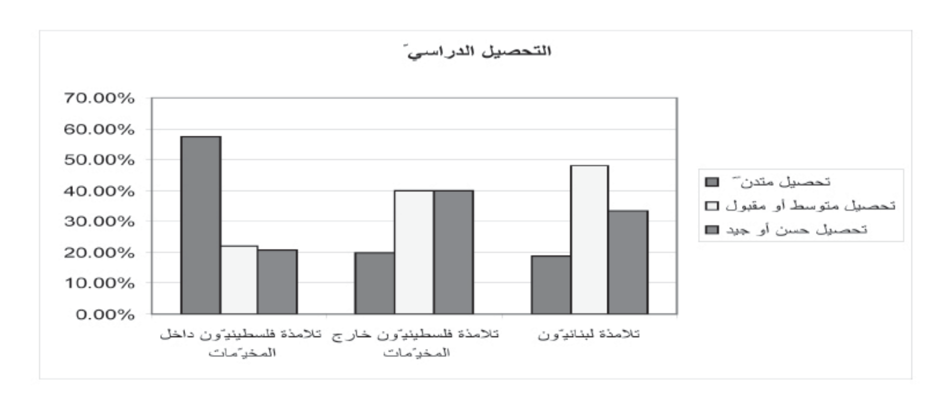
و20 % مـن التّلامـذة خارجهـا لديهـم تحصيـل دراسيّ متـدنٍّ أي أنّ علاماتهـم أقـلّ مـن 10/20 ، وهـم معرّضـون للرسـوب في صفوفهـم. وهنـاك 21,9 % مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات و 40 % مـن التّلامـذة خارجهـا لديهـم تحصيـل دراسيّ متوسّـط أو مقبـول، كـما أنّ هنـاك 20,8 % مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات، و 40 % مـن التّلامـذة خارجهـا لديهـم تحصيـل دراسي جيّـد.

أمّـا بالنسـبة للتّلامـذة اللبنانيّـين، فهنـاك 18,8 % منهـم لديهـم تحصيـل دراسي متـدنٍّ، و48,1 % منهـم تحصيلهـم متوسّـط، و % 33,3 تحصيلهـم جيّـد.

و الرّسم البيانيّ يوضح مستوى تحصيل التّلامذة الدراسيّ.

رسم بيانيّ رقم (3)

يوضح هـذا الرّسـم البيـانيّ أنّ المسـتوى الـدّراسيّ للتّلامـذة خـارج المخيّـمات هـو أفضل



بكثـير مـن الذيـن يعيشـون داخلهـا، إذ أنّ الوضـع الـدّراسيّ للتّلامـذة داخـل المخيّـمات سـيّىء جـدًّا، مـع العلـم أنّ المؤهّـلات العلميّـة للمعلّمـين متشـابهة، وكذلـك التجهيـزات المدرسـيّة، حتّـى أنّ الأبنيـة المدرسـيّة داخـل المخيّـمات هـي أفضـل حـالاً مـن الأبنيـة المدرسـيّة خـارج المخيّـمات. وهـذه المشـكلة قـد ترتبـط بطبيعـة الظـروف المعيشـيّة والنفسـيّة في المخيّـمات.

كـما يبـدو هنـاك تقـارب في المسـتوى الـدّراسيّ بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين

الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، والتّلامـذة اللبنانيّـين في المدرسـة الرسـميّة الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

ثانياً – أدوات الدّراسة

اعتمدنـا في هـذه الدّراسـة رائـز Beck Youth Inventory الـذي يضـمّ خمسـة مقاييـس فرعيـة: مفهـوم الـذّات، القلـق، الاكتئـاب، الغضـب، واضطـراب السّـلوك، بالإضافـة إلى اسـتبيان خـاصّ بالتّلميـذ يتضمّـن بعديـن، الأول يـدرس علاقـة التّلميـذ مـع أهلـه، والبعـد الثّـاني علاقـة التّلميـذ مـع معلّميـه، وهنـاك اسـتبيان خـاص بالمعلّـم حـول المشـكلات التـي يعـاني منهـا التّلامـذة في المدرسـة مـن وجهـة نظـره.

1- رائز Beck

ويُطبـق هـذا المقيـاس عـلى الأطفـال والمراهقـين الذيـن تـتراوح أعمارهـم بـين السّـابعة والسـابعة عـشرة. يتألّـف هـذا المقيـاس مـن مئـة سـؤال موزّعـة عـلى خمسـة مجـالات مـن الاضطرابـات كـما ذكرنـا.

يضـمّ كلّ مقيـاس عشريـن بنـداً تتنـاول الأفـكار والمشـاعر والمـؤشّرات المرتبطـة بالاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة.

أ- المقيـاس الفرعـي للاكتئـاب: صُمّـم هـذا المقيـاس لتحديـد أعـراض الاكتئـاب لـدى الأطفـال والمراهقـين. ويتضمّـن عشريـن بنـداً مثـل: أعتقـد أنّ حيـاتي سـيّئة، أشـعر بأنّنـي وحيد، ولا أحـد يحبّنـي، أشـعر برغبـة في البـكاء، أنـا أكـره نفـسي الـخ . هـذه البنـود تعكـس المزاجيّـة والتشـاؤم، والشّـعور بالفشـل وعـدم الرضـا عـن النّفـس، والشّـعور بالذنـب، وكراهيّـة الـذّات والانسـحاب الاجتماعـيّ، وصعوبـات العمـل، والأرق والتّعـب، ونقـص الشّـهيّة وفقـدان الـوزن. تتوافـق بنـود هـذا المقيـاس مـع معايـير الإكتئـاب في الدليـل الأمريـكي

للتشـخيص(DSM). وتكـون الإجابـة عـن بنـود المقيـاس بأربـع درجـات (أبـدًا ونـادرًا وأحيانًـا ودائمًـا).

ب- المقيـاس الفرعـي للقلـق: يتضمّـن عشريـن بنـداً مثـل: أخـاف مـن أن يؤذينـي أحـد في المدرسـة، أحلامـي في الليـل تخيفنـي، أنـا عصبـيّ المـزاج، بـالي مشـغول. هـذه البنـود تعكـس قلـق الأطفـال والمراهقـين بشـأن الآداء المـدرسيّ كالخـوف مـن المدرسـة، وردود الفعـل السّـلبيّة مـن الآخريـن، أو التعـرّض لـلأذى، والخـوف عـلى الصّحّـة، وفقـدان السّـيطرة، والأعـراض الفيزيولوجيّـة المرتبطـة بالقلـق.

ت- المقيـاس الفرعـي للغضـب: يتضمّـن عشريـن بنـدًا مثـل: أشـعر برغبـة في الـصّراخ ، أعتقـد أنّ النـاس يحاولـون إيـذائي، أعتقـد أنّ حيـاتي سـيّئة وفيهـا ظلـم الـخ. هـذه البنـود تعكـس الإدراك لسـوء المعاملـة، والأفـكار السّـلبيّة عـن الآخريـن، ومشـاعر الغضـب والكراهيّـة والأعـراض الفيزيولوجيّـة المصاحبـة.

ث- المقيـاس الفرعـي لإضطـراب السّـلوك: يضـمّ عشريـن بنـدًا مثـل أنـا أسرق بعـض الأشـياء، أقـوم بأعـمال دنيئـة (غـير مهذبـة)، أتعـارك مـع الآخريـن، أحـبّ أن أثـير غضـب الآخرين، أتجـادل مـع الكبـار، أخالـف الأنظمـة والقوانـين، أكـذب عـلى الآخريـن، أشـتم الكبـار. هـذه البنـود تعكـس السّـلوكيّات والأفـكار والاتّجاهـات السـلبيّة.

ج- المقيـاس الفرعـي لمفهـوم الـذات: يتضمّـن عشريـن بنـدًا مثـل: أعمـل بجـدًّ ونشـاط، أشـعر بأنّنـي قـويّ، يحـب النـاس رفقتـي، أنـا لطيـف مـع الآخريـن، أفتخـر بالأعـمال التـي أقـوم بهـا، أحـبّ جسـدي وأحافـظ عليـه، أنـا سـعيد بنفـسي. هـذه البنـود تقيـس مسـتوى إدراك الـذّات كالكفايـات، والقـدرات، والنظـرة الإيجابيّـة أو السّـلبيّة للـذّات.

بالنسبة لاحتساب درجة الاضطراب وبحسب الدليل المرفق مع الرائز، فقد تمّ احتساب درجة اضطرابات القلق، والاكتئاب، والغضب، واضطراب السّلوك كالآتي:

- إذا كانت الدرجة T score = 44 أو أقل يكون الاضطراب متدنيًا.

- إذا كانت T = 55 - 45 تكون نتيجة الاضطراب بدرجة متوسطة.

- إذا كانت T = 69 - 56 يكون الاضطراب مرتفعًا.

- إذا كانت T = 70 أو أكثر يكون الاضطراب مرتفعًا جدًا.

أما بالنسبة لتقدير الذات، فقد تمّ احتساب القيمة كالآتي:

- إذا كانت T = 44 أو أقل يكون تقدير الذّات متدنيًا.

- إذا كانت T = 55 - 45 يكون تقدير الذّات متوسطًا.

- إذا كانت T = 56 أو أكثر يكون تقدير الذّات مرتفعًا

إذا إستمرت الاضطرابات النفسيّة عند الأطفال والمراهقين أكثر من ستة أشهر، عندئد يتوجب تقويم الحالة والتدخل العلاجي، لأن هذا الخلل يهدّد النّموّ الانفعالي لدى الطّفل ويعرقل لديه مسيرة التّعلّم. « لقد أظهرت الدّراسات أنّ انتشار الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة عند الأطفال والمراهقين تتراوح ما بين 3 - 15 %.[1]

ونظرًا للنقص الكبير في وجود اختصاصيّين أكفّاء لقياس اضطرابات الصّحّة النفسيّة عند الأطفال والمراهقين في المخيّمات، فإننا نرى أنّ رائز Beck سوف يساعدنا جدًّا في هذا المجال لأنّه سهل التّطبيق ولا يحتاج إلى وقت طويل (حوالى عشر دقائق) ويمكن التدرّب على استعماله بمساعدة الإختصاصي الإكلينيكي .

1- Pless, Ivan. (1994). The Epidemiology of Childhood Disorders. p.326.

2 ـ استبيان مخصّص للتلميذ:

الهدف من هذا الاستبيان هو تحديد نوع العلاقة التي تربط التّلميذ بعائلته وبمعلميه، ومدى تأثيرها في درجة اضطراباته. يضمّ هذا الاستبيان أسئلة مغلقة وعلى التلميذ أن يضع إشارة (×) تحت عبارة نادرًا أو أحيانًا أو دائمًا. ويتناول الاستبيان عدّة متغيّرات هي:

- العمر.
- الوضع الاجتماعيّ للتّلميذ: يعيش مع والديه، أو أحدهما، أو مع أقاربه.
- المستوى التعليميّ لكل من الأب والأم: أميّ وإبتدائيّ، متوسّط، ثانويّ، جامعيّ.
- مهنة الأب: عاطل عن العمل، عامل، موظّف، تاجر، عمل حرّ، مهن عليا.
- مهنة الأمّ: ربّة منزل، عاملة، موظّفة.
- الدخل الشّهريّ للأسرة: أقل من 400ألف ل.ل، بين400 - 700 ألف ل.ل، أكثر من 700 ألف ل.ل.
- عدد أفراد الأسرة.
- المستوى التّحصيليّ للتلميذ[1]: تحصيله متدنٍّ ، مقبول، حسن أو جيّد.

3 ـ إستبيان مخصّص للمعلّم:

الهدف من هذا الاستبيان هو تحديد المشكلات التي يعاني منها التّلامذة من وجهة نظر المعلمين، ومدى تطابقها مع نتائج رائز بيك، فضلاً عن أنّ هناك بعض المشكلات غير موجودة في الرّائز مثل: تشتت الانتباه والحركة الزائدة. ونستطيع من خلال هذا الاستبيان التّعرف إلى كيفية معاملة المعلمين لتلامذتهم. فالاستبيان

1- تمّ قياس التّحصيل الدّراسي للتّلميذ بحسب علامات المواد الأساسيّة (لغة عربيّة ، لغة أجنبيّة، علوم، رياضيات)

المذكـور قـد يسـاعدنا عـلى معرفـة البيئـة المدرسـيّة التـي يعيـش فيهـا التّلميـذ، ومـا إذا كانـت بيئـة آمنـة ومحفّـزة أو بيئـة قاسـيّة قـد تزيـد مـن مشـكلات التّلامـذة.

الاسـتبيان مغلـق ويحتـوي عـلى أسـئلة محـدّدة حـول الاضطرابـات الانفعاليّـة والسّـلوكيّة التّـي يعـاني منهـا التلامـذة، ومـا عـلى المعلّمـين إلاّ أن يضعـوا إشـارة (×) تحـت عبـارة نـادرًا أو أحيانًـا أو دائمًـا. تتـوزّع الأسـئلة عـلى خمسـة أبعـاد:

- البُعـد الأوّل: المشـاكل المتعلّقـة بكـثرة الحركـة وتشـتّت الانتبـاه عنـد التّلامـذة وهـي عبـارة عـن سـبعة بنـود: كـثرة الحركـة وصعوبـة الجلـوس في المـكان، ضعـف الانتبـاه والتّركيـز، عـدم الرّغبـة في الـدّرس، صعوبـة الاسـتيعاب والفهـم، صعوبـة في انتظـار الـدور، التّكلّـم بـدون إذن، تـدنٍ في التّحصيـل الـدّراسيّ.
- البُعـد الثّـاني: المشـاكل المتعلقّـة بالسّـلوك السـيّىء، وهـي عبـارة عـن أربعـة بنـود: سرقـة أغـراض الآخريـن، سرقـة بعـض ممتلـكات المدرسـة، الكـذب، الغـشّ في الامتحانـات.
- البّعـد الثّالـث: المشـاكل المتعلّقـة بالعنـف والعدوانيّـة وهـي عبـارة عـن سـبعة بنـود: تخريـب وتكسـيرالأثاث المـدرسيّ، التّعـدّي عـلى الآخريـن، التّفـوّه بالـكلام البـذيء، الـصراخ والجـدل، إحضـار أدوات حـادّة (سـكّين، شـفرة ...)،تهديـد الآخريـن، إتـلاف الدّفاتـر والكتـب.
- البُعـد الرّابـع: المشـاكل المتعلّقـة بالالتـزام بالأنظمـة المدرسـيّة، وهـي عبـارة عـن سـبعة بنـود: عـدم احـترام الأنظمـة المدرسـيّة، التّمـرّد عـلى المعلّمـين، التّمـرّد عـلى الإدارة، الهـروب مـن المدرسـة، الغيـاب المتكـرّر بـدون مـبرّر، إثـارة الفـوضى في الصـفّ، التّأخّـر الصّباحـّي المتكـرّر.
- البُعـد الخامـس: علاقـة المعلّـم مـع تلامذتـه وهـي عبـارة عـن أحـد عـشر بنـدًا: أراعـي الفـروق الفرديّـة عنـد التلاميـذ، أتفهّـم قدراتهـم، أتعامـل معهـم بلطـف، أتعامـل معهـم بقسـوة، أعاقبهـم بالتّأنيـب، أعاقبهـم بالـضّرب، أشـتمهم إذا أغضبـوني،

أستمع إلى مشكلاتهم وأحاول مساعدتهم، أشجّعهم إذا حصلوا على علامات مرتفعة، أتعامل معهم بالعدل، أحترم أراءهم.

وقد أعطينا الفرصة لكلّ معلّم بأن يضيف مشاكل أخرى إذا رأى أنّ بعض التّلامذة يعانون منها.

الثبات Reliability:

للتحقّق من ثبات مقياس بيك واستمارة التّلميذ، تمّ إحتساب الثّبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق(Test-Retest). إذ جرى تطبيق المقياس واستمارة التّلميذ على عينة استطلاعيّة Pilot- Sample وبفارق زمنيّ وصل إلى ثلاثة أسابيع، وقد بلغت قيمة التّرابط من خلال Pearson Correlation 0,85 وهذا يشير إلى أنّ الإجابات كانت متقاربة في المرّتين. أمّا فيما يتعلّق باستمارة التّلميذ فقد وصل الترابط إلى 0,82.

الصدق Validity:

اعتمدنا صدق المحتوى (Content Validity) والصدق الظاهريّ (Face Validity) لكلّ أداة، و مدى ملاءمة مضمون الفقرات للأهداف التي نقيسها، وإلى أيّ مدى تمثّل هذه الفقرات موضوع الدّراسة. أمّا الإجراءات التي اتّبعناها لتحقيق ذلك، فتمثّلت بعرض إستمارة التّلميذ على لجنة من الاختصاصيّين في التّربية وعلم النّفس التربويّ، وقد أجرينا التعديلات اللازمة بحسب ملاحظاتهم وكذلك الأمر بالنسبة لاستمارة المعلّم.

بعد هذا التمهيد، ننتقل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانيّة حيث نتناول في الفصل الأول مستويات تقدير الذات، والقلق والاكتئاب لدى الأطفال الفلسطينيّين ثم نعالج في الفصل الثاني مشكلات الغضب واضطراب السلوك.

الفصل الأول

نتائج اختبار Beck

للاضطرابات النفسية والسلوكيّة

تمهيد

أولاً- تقدير الذات

1- مستوى تقدير الذات لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى تقدير الذات وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

ثانيًا- القلق

1- مستوى القلق لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى القلق وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

ثالثًا- الاكتئاب

1- مستوى الاكتئاب لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى الاكتئاب وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

رابعًا- الغضب

1- مستوى الغضب لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى الغضب وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

خامسًا- اضطراب السلوك

1- مستوى اضطراب السلوك لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى اضطراب السلوك وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

خاتمة

الفصل الأول

نتائج اختبار Beck

للاضطرابات النفسية والسلوكيّة

تمهيد

في هـذا الفصـل نقـوم بعـرض نتائـج رائـز "Beck" لخمسـة أنـواع مـن الاضطرابـات الانفعاليّـة التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيّون في المخيّـمات وخارجهـا. ونبـدأ بتـدني تقديـر الـذات والقلـق والاكتئـاب والغضـب واضطـراب السـلوك حيـث نتعـرف إلى هـذه الاضطرابـات، ومـدى علاقتهـا بالوضـع العائـلي والاقتصـادي والتربـوي الـذي يحيـط بالتلميـذ، ومـا إذا كان هنـاك إختـلاف في نسـبة هـذه الاضطرابـات لـدى التلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا. وهـل هنـاك إختـلاف في نسـبة هـذه الاضطرابـات بـين الذكـور والإنـاث.

سـندرس أيضًـا الفـروق النفسـية والسـلوكية بـين الأطفـال الفلسـطينيّين والأطفـال اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في منطقـة جغرافيّـة شـبيهة بالبيئـة الفلسـطينيّة.

أولاً: تقدير الذات

تقديـر الـذات هـو نظـرة الفـرد إلى نفسـه،أكانت إيجابيـة أو سـلبية. فتقديـر الـذات لـدى الفـرد هـو درجـة الرضـا التـي يشـعر بهـا حـول نفسـه مـن عـدة نـواحٍ، منهـا تقديـره لأهميتـه أو أهميـة العمـل الـذي يقـوم بـه، والثّقـة بقدراتـه.[1]

---

1 - ريزونر، روبرت. بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية.

إنّ للبيئـة الأسريّـة والمدرسـيّة تأثـيرًا قويًّـا في مـدى تقديـر الطفـل لذاتـه. كلـما كانـت البيئـة حاضنـة للطفـل وتلبّـي إحتياجاتـه الأساسـيّة كالحـب والقبـول والتشـجيع، نمـا لديـه الشـعور بقيمـة الـذّات والثقـة بالنفـس والعكـس صحيـح.

1- مستوى تقدير الذّات لدى الأطفال الفلسطينيين:

جدول رقم (11) مستوى تقدير الذّات

	ذكور				إناث				المجموع	
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم			
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
تقدير ذات متدنًّ	50	%56,8	21	%24,7	42	%46,2	24	%27,6	138	%39,1
تقدير ذات متوسّط	33	%37,5	50	%57,5	37	%40,7	45	%51,7	165	%46,7
تقدير ذات مرتفع	5	%5,7	14	%16,5	12	%13,2	18	%20,7	50	%14,2
المجموع	88	%100	85	%100	91	%100	87	%100	353	%100

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أعـلاه أنّ 14,2 % فقـط مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات وخارجهـا لديهـم تقديـر ذات مرتفـع، مقابـل 46,7 % لديهـم تقديـر ذات متوسّـط أو مقبـول، و39,1 % لديهـم تقديـر ذات متـدنٍ.

وإذا نظرنـا إلى نسـبة التّلامـذة الذيـن يعانـون مـن تـدنٍ في تقديـر الـذّات، نـرى أنّهـا نسـبة مرتفعـة، إذ بلغـت 39,1 % ، وهـذا يشـير إلى التأثـير السّـلبيّ للبيئـة الاجتماعيّـة.

ويبـيّن الجـدول أيضًـا أنّ هنـاك تباينًـا في نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التّلامـذة

الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا. فالتّلامـذة داخـل المخيّـمات لديهـم تقديـر ذات متـدنٍ أكـثر مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون خارجها. نجـد كذلـك أنّ 56,8 % مـن التّلامـذة الذّكـور يعانـون مـن تـدنٍ في تقديـر الـذّات مقابـل 25,3 % مـن التّلامـذة خـارج المخيّـمات، و 37,5 % لديهـم تقديـر ذات متوسّـط مقابـل 57,5 % خارجهـا، و 5,7 % لديهـم تقديـر ذات مرتفـع مقابـل 17,2 % خارجهـا. فالفـروق كبـيرة وواضحـة بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات وخارجهـا. وهـذا مـؤشّر خطِـر عـلى مسـتقبلهم النّفسـيّ والسّـلوكيّ والـدراسيّ.

إنّ نسـبة التّلامـذة الذّكـور الذيـن يعانـون مـن تـدنٍ في تقديـر الـذّات هـي نسـبة مرتفعـة داخـل المخيّـمات، إذ بلغـت أكـثر مـن النّصـف.

وللتأكّـد مـن أنّ هنـاك فروقًـا دالّـة إحصائيًّـا في تقديـر الـذّات لـدى التّلامـذة الذّكـور الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا، قمنـا باحتسـاب Pearson chi-square والتـي بلغـت P= 0.000 وهـي أصغـر مـن a=0.05 مـما يشـير إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًـا في درجـة تقديـر الـذّات لـدى الذّكـور داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا.

كذلـك الحـال بالنسـبة للإنـاث، حيـث نلاحـظ أن هنـاك تباينًـا في نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التلميـذات اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات، واللـواتي يعشـن خارجهـا. فهنـاك 46،2 % لديهـن تقديـر ذات متـدنٍ داخـل المخيّـمات مقابـل 27,6 % خارجهـا. كذلـك وجدنـا 40,7 % لديهـن تقديـر ذات متوسـط أو مقبـول داخـل المخيّـمات مقابـل 51,7 % خارجهـا، و13,2 % فقـط لديهـن تقديـر ذات مرتفـع في المخيّـمات مقابـل 20,7 % خارجهـا.

وللتحقّـق مـن وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا في درجـة تقديـر الـذّات لـدى التلميـذات، قمنـا باحتسـاب Pearson chi-square الـذي يشـير إلى وجـود فـروق دالّـة إذ بلغـت P=0.033 وهـي أصغـر مـن a=0.05 . فالمشـكلة إذًا كبـيرة داخـل

المخيّمات وهي مشتركة بين الذّكور الإناث.

وبالنسـبة لتقديـر الـذّات داخـل المخيّـمات بـين الذّكـور والإنـاث، هنـاك 56,8 % مـن الذكـور لديهـم تقديـر ذات متـدنٍّ، مقابـل 46,2 % لـدى الإنـاث، و 37,5 % مـن الذكـور لديهـم تقديـر ذات متوسـط أو مقبـول مقابـل 40,7 % لـدى الإنـاث، و5,7 % فقـط مـن الذّكـور لديهـم تقديـر ذات مرتفـع مقابـل 3,2 % لـدى الإنـاث.

ويـدلّ التحليـل الإحصـائي عـلى أن P=0.153. وهـذا يعنـي أن الفـروق في تقديـر الـذات غـير دالّـة لـدى الذّكـور والإنـاث. فالمشـكلة متشـابهة داخـل المخيّـمات.

كذلـك الحـال بالنسـبة للتّلامـذة الذّكـور والإنـاث الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات. إذ نجـد أن 24,7 % مـن الذّكـور خـارج المخيّـمات يعانـون مـن تقديـر ذات متـدنٍ مقابـل 27,7 % لـدى الإنـاث، و57,5 % مـن الذكـور لديهـم تقديـر ذات متوسّـط مقابـل 51,7 % لـدى الإنـاث، و16,5 % مـن الذكـور لديهـم تقديـر ذات مرتفـع مقابـل 20,7 % للإنـاث.

ولمعرفـة مـا إذا كانـت الفـروق دالّـة إحصائيّـا في درجـة تقديـر الـذّات لـدى الذّكـور و الإنـاث خـارج المخيّـمات، فقـد قمنـا باحتسـاب Pearson chi- square . وبلغـت القيمـة P=0.615 مـما يشـير إلى عـدم وجـود فـروق دالّـة في مسـتوى تقديـر الـذّات لـدى الذّكـور والإناث. إذًا هنـاك نتائـج متقاربـة في مسـألة تقديـر الـذات خـارج المخيّـمات.

يبـدو أنّ نسـبة تقديـر الـذّات المتـدني لـدى الذّكـور مرتفعـة أكـثر مـما هـي لـدى الإناث داخـل المخيّـمات، بينـما نجـد العكـس خـارج المخيّـمات. أمّـا نسـبة تقديـر الـذّات المتوسّـط أو المقبـول فهـي مرتفعـة لـدى الإنـاث أكـثر مـما لـدى الذّكـور. وبالنسـبة لتقديـر الـذّات المرتفـع فهـي منخفضـة إجـمالاً لـدى الذّكـور والإنـاث خـارج المخيّـمات, وكذلـك داخلهـا. وهـذا يشـير إلى حالـة مـن الإحبـاط واليـأس التّـي يعيشـها الأطفـال في المخيّـمات وخارجهـا، وهـذه مشـكلة معقّـدة تحتـاج إلى دراسـة إضافيـة.

هــل هنــاك اختــلاف في تقديــر الــذّات عنــد التّلامــذة الفلســطينيّين الذيــن يعيشــون خــارج المخيّــمات، والتّلامــذة اللبنانيّــين الموجوديــن في البيئــة الجغرافيّــة نفســها؟

جدول رقم (12) مستوى تقدير الذّات عند التّلامذة الفلسطينيّين خارج المخيّمات، والتّلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها

تقدير الذّات لدى التّلامذة	تلامذة لبنانيّون				تلامذة فلسطينيّون خارج المخيّم			
	ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
تقدير ذات متدنٍّ	5	%11,4	6	%13,6	21	%24,7	24	%27,6
تقدير ذات متوسّط	26	%59,1	18	%40,9	50	%58,8	45	%51,7
تقدير ذات مرتفع	13	%29,5	20	%45,5	14	%16,5	18	%20,7
المجموع	44	%100	44	%100	85	%100	87	%100

نلاحـظ مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ هنـاك تباينًـا في نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التّلامذة الفلسـطينيّين والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها. إذ تبـيّن أن 11,4 % مـن التّلاميـذ اللبنانيّـين الذّكـور لديهـم تقديـر ذات متـدنٍّ، مقابـل 24,7 % مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين، و 59,1 % مـن التّلامـذة اللبنانيّـين لديهـم تقديـر ذات متوسّـط مقابـل 58,8 % مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين، و 29,5 % مـن التّلامـذة اللبنانيّـين لديهـم تقديـر ذات مرتفـع، مقابـل 16,5 % للتّلامـذة الفلسـطينيّين.

أمّـا لـدى الإنـاث، فهنـاك 13,6 % مـن اللبنانيّـات لديهـن تقديـر ذات متـدنٍ، مقابـل 27,6 % لـدى الفلسـطينيّات، و 40,9 % مـن اللبنانيّـات لديهـنّ تقديـر ذات متوسّـط، مقابـل 51,7 % لـدى الفلسـطينيّات، و 45,5 % مـن اللبنانيّـات لديهـنّ تقديـر ذات مرتفـع، مقابـل 20,7 % لـدى الفلسـطينيّات.

بإختصـار، تبـيّن أن التلامـذة الفلسـطينيّين مـن كلا الجنسـين يعانـون مـن تـدني

تقدير الـذّات أكـثر مـن التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في منطقـة جغرافيّـة قريبـة مـن المخيّـمات.

2 ـ مستوى تقدير الذات وعلاقته بالبيئة الديمغرافيّة:

أ- تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بالوضع العائلي:

جدول رقم (13) علاقة درجة تقدير الذّات لدى التلميذ بوضعه العائليّ

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
الوضع العائليّ للتلميذ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
يعيش التلميذ مع والديه	109	%36,3	145	%48,3	46	%15,3	300	%85
يعيش التلميذ مع أحد والديه أو أقاربه	29	%54,7	21	%49,6	3	%5,7	53	%15
المجموع	138	%39,1	166	%47	49	%13,9	353	%100

يبـدو أن 36,3% مـن التلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون مـع والديهـم لديهـم تقديـر ذات متـدنٍّ، و 48,3% لديهـم تقديـر ذات متوسّـط، و 15,3% لديهـم تقديـر ذات مرتفـع.

أمـا عنـد التلامـذة الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو أقاربهـم فهنـاك 54,7% منهـم لديهـم تـدنٍّ في تقديـر الـذّات، و 49,6% لديهـم تقديـر ذات متوسّـط، وهنـاك فقـط 5,7% منهـم لديهـم تقديـر ذات مرتفـع.

نلاحـظ أنّ التّلامـذة الذيـن يعيشـون مع والديهـم لديهـم تقديـر ذات مرتفـع أكـثر مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم، أو مـع أقاربهـم.

ولدراسـة الفـروق الدالـة إحصائيًـا، تبـيّن أن $P=0.022$ وهـذا يشـير إلى وجـود فـروق دالّـة بـين مسـتوى تقديـر الـذّات لـدى التلاميـذ ووضعهـم العائـلي، ولصالـح

الأطفال الذين يعيشون مع والديهم.

ب- تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب:

جـدول رقـم (14) علاقـة درجـة تقديـر الـذّات لـدى التّلميـذ بالمسـتوى التّعليمـيّ لوالـده

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
المستوى التّعليميّ للأبّ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
أمّيّ أو ابتدائيّ	67	%44,3	72	%47,7	12	%8	151	%44,8
متوسّط أو ثانويّ	63	%38,9	76	%47	23	%14,1	162	%48
جامعيّ	2	%8,3	12	%50	10	%41,7	24	%7,2
المجموع	132	%39,2	160	%47,5	45	%13,4	337	%100

تبـيّن أنّ التلامـذة الذيـن ينتمـون إلى أب أمـيّ أو ذي مسـتوى إبتـدائي لديهـم تقديـر ذات متـدنٍ بنسـبة 44,8 % وتقديـر ذات متوسـط بنسـبة 47,7 % وهنـاك 8 % منهـم فقـط لديهـم تقديـر ذات مرتفـع.

بالنسـبة لـلأب ذي المسـتوى التعليمـي المتوسـط، فـإن 38,9 % مـن أبنائـه لديهـم تقديـر ذات منخفـض و47 % تقديـر ذات متوسـط و 14 % تقديـر ذات مرتفـع. أمـا الأب ذو المسـتوى الجامعـي، فـإن 8,4 % مـن أبنائـه لديهـم تقديـر ذات منخفـض و50 % تقديـر ذات متوسـط و 41,7 % تقديـر ذات مرتفـع. كلـما ارتفـع مسـتوى الأب التعليمـي ارتفـع تقديـر الـذات لـدى أبنائـه والعكـس صحيـح. ويشـير احتسـاب P=0.000 إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا في هـذا المجـال.

ج- تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التعليمي للأم:

هل لمستوى الأم التعليمي تأثير في درجة تقدير أبنائها لذواتهم؟

جدول رقم (15) علاقة درجة تقدير الذّات لدى التّلميذ بالمستوى التّعليميّ لوالدته

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
مستوى التعليم	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
إبتدائي وما دون	82	%54,7	54	%36	14	%9,3	150	%42,9
متوسّط أو ثانويّ	48	%27	101	%56,7	29	%16,3	178	%50,8
جامعيّ	7	%31,8	10	%45,5	5	%22,7	22	%6,3
المجموع	137	%39,1	165	%47,2	48	%13,7	350	%100

تبيّن من خلال الجدول أعلاه أن التلامذة الذين ينتمون إلى أم أميّة أو بالكاد تقرأ وتكتب لديهم تقدير ذات منخفض بنسبة54,7 % مقابل 36 % منهم لديهم تقدير ذات متوسط و 9,3 % لديهم تقدير ذات مرتقع.

بالنسبة للتلامذة الذين يعيشون مع أم ذات مستوى تعليمي متوسط أو ثانوي لديهم نسبة تقدير ذات منخفض تصل إلى 27 % مقابل 56,7 % منهم لديهم تقدير ذات متوسط و 16,3 % تقدير ذات مرتفع.

أما بالنسبة للتلامذة الذين ينتمون إلى أم جامعية، فإن نسبة تقدير الذّات المتدني تصل إلى 31,8 % مقابل 45,5 % لديهم تقدير ذات متوسط و 22,7 % لديهم تقدير ذات مرتفع.

وعند دراسة الفروق الدّالة، وجدنا أن p=0.000 أي هناك فروق دالّة في مستوى تقدير الذّات تعود إلى مستوى الأم التعليمي. إذ كلما إرتفع المستوى التعليمي للأم، إرتفع معه تقدير الذات عند أبنائها والعكس صحيح.

د- تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بالمستوى الاقتصاديّ للعائلة:

جدول رقم (16) علاقة درجة تقدير الذّات لدى التّلميذ بالمستوى الاقتصادي لعائلته

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
المستوى الاقتصاديّ للأسرة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
أقلّ من 400 ألف ل.ل	77	%43,5	78	%44,1	22	%12,4	177	%51,4
بين 700-400 ألف ل.ل	46	%37,4	60	%48,8	17	%13,8	123	%35,8
أكثر من 700 ألف ل.ل	12	% 27,3	24	%54,5	8	%18,2	44	%12,8
المجموع	135	%39,2	162	%47	47	%13,7	344	%100

يوضح الجدول أنّ هناك 51,4 % من التّلامذة دخل عائلتهم الشّهريّ أقلّ من 400 ألف ل.ل. و 43,5 % منهم لديهم تقدير ذات متدنٍّ، و 44,1 % منهم لديهم تقدير ذات متوسّط، و 12,4 % منهم لديهم تقدير ذات مرتفع.

وبالنسبة للعائلات التي يتراوح دخلها الشهري ما بين 400 - 700 ألف ل.ل. فإن النسبة تصل إلى 35,8 %. وفي هذه الفئة نجد 37,4 % من الأبناء لديهم تقدير ذات متدنٍّ، و 48,8 % لديهم تقدير ذات متوسط و 13,8 % لديهم تقدير ذات مرتفع.

ونلاحظ أيضًا أنّ هناك 12,8 % فقط من التّلامذة دخل عائلتهم الشّهريّ يتجاوز 700 ألف ل.ل. وفي هذه الشريحة، نجد 27,3 % منهم لديهم تدنٍّ في تقدير الذّات، و 54,5 % منهم لديهم تقدير ذات متوسّط، و 18,2 % منهم لديهم تقدير ذات مرتفع.

ولمعرفـة مـا إذا كانـت الفـروق دالّـة إحصائيًّـا، فقـد وجدنـا أن p=0.315، مـما يعنـي أن الفـروق غـير دالّـة. إن تقديـر الـذات عنـد الأطفـال لا يتأثّـر بالمسـتوى الاقتصـادي عنـد الأهـل. باعتبـار أن معظـم العائـلات الفلسـطينيّة تعـاني الظـروف الماديـة الصعبـة.

ه. تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بمستوى تحصيلهم الدّراسيّ:

جدول رقم (17) علاقة مستوى تقدير الذات لدى التلميذ بمستوى تحصيله الدراسي

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
مستوى التّحصيل الدّراسي للتّلميذ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
تحصيل دراسي متدنٍّ (راسب)	82	%59,9	54	%39,4	1	%0,7	137	%39,1
تحصيل دراسي مقبول	45	%41,7	53	%49,1	10	%9,2	108	%30,9
تحصيل دراسي جيّد	10	%9,5	57	%54,3	38	%36,2	105	%30
المجموع	137	%39,1	164	%46,9	49	%14	350	%100

ضمـن فئـة المتعثريـن في تحصيلهـم، نجـد أن تقديـر الـذّات متـدنٍّ لديهـم، إذ وصلـت نسـبة تقديـر الـذّات المرتفـع إلى 0,7 % أي 7 بالألـف. وهنـاك حـوالى 60 % منهـم لديهـم تقديـر ذات متـدنٍ، و39 % لديهـم تقديـر ذات متوسـط.

ضمن فئة التحصيل المقبول، نجد 9,2 % من التلامذة لديهم تقدير ذات مرتفع مقابل 41,7 % لديهم تقدير ذات متدنٍ و49,1 % لديهم تقدير ذات متوسط.

أما ضمن فئة التلامذة ذوي التحصيل الجيّد، فإن نسبة تقدير الذّات المرتفع تصل إلى 36,2 % مقابل 9,5 % لذوي تقدير الذّات المتدني، و54,3 % منهم لذوي تقدير الذّات المتوسط.

تبيّن من خلال الجدول المذكور وجود علاقة قوية بين تقدير الذات لدى التلامذة ومستوى تحصيلهم الدراسي.

وللتّأكّد من وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين نسبة تقدير الذّات لدى التّلامذة وتحصيلهم الدّراسي، قمنا باحتساب chi-square حيث بلغت p=0.000 أي أن هناك فروقاً دالّة بين الفئات الثلاث المذكورة تعود إلى مستوى التحصيل.

ثانياً: القلق

القلق هو خوف غامض يقوم على توقّع الأسوأ بحيث لا يعتمد المرء على دور العقل والمنطق، بل على ما تمليه عليه أفكاره السّلبيّة وانفعالاته البدائيّة. لذلك فالفرد القلق عاجز عن التمييز بين ما هو واقعّي وما هو غير واقعيّ.[1]

ويحدث القلق نتيجة لانعدام الشّعور بالأمن، وعدم الاستقرار. ويمكن اسقاط الشّعور بالقلق على أيّ شيء، وربطه به.

ويظهر القلق على شكل أعراض نفسيّة وجسديّة مثل: الضّجر والملل، والإرهاق والصداع، صعوبة التركيز، حساسيّة مفرطة، تشنّج عضليّ، توتّر عصبيّ، واضطرابات في النّوم والجهاز الهضمي.

إن الطفل الفلسطيني في لبنان يعيش ظروفًا صعبة، ويفتقر إلى الشعور بالأمان والاستقرار والحماية. ويوضح الجدول الآتي نسبة القلق ودرجاته لدى الأطفال الفلسطينيّين.

1- يعقوب، غسان. كيف نتغلّب على القلق والخوف. ص. 62.

1- مستوى القلق لدى الأطفال:

جدول رقم (18) درجة القلق لدى التّلامدة الفلسطينيّن

	ذكور				إناث					
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم		المجموع	
القلق	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
قلق بدرجة متدنيّة	24	%27,3	25	%29,4	12	%13,2	14	%16,1	75	%21,4
قلق بدرجة متوسّطة	13	%14,8	12	%14,1	6	%6,6	11	%12,6	42	%12
قلق بدرجة مرتفعة	41	%46,6	38	%44,7	35	%38,5	33	%37,9	147	%41,9
قلق بدرجة مرتفعة جدًّا	10	%11,4	10	%11,8	38	%41,8	29	%33,4	87	%24,8
المجموع	88	%100	85	%100	91	%100	87	%100	351	%100

نلاحظ أنّ نسبة القلق المرتفع داخل المخيّمات تصل إلى 46,6 % لدى الذّكور و 38,5 % لدى الإناث، بينما تبلغ خارج المخيّمات 44,7 % لدى الذّكور و 37,9 % لدى الإناث.

يبدو أنّ نسبة القلق المرتفع لدى الذّكور تفوق النسبة لدى الإناث، سواء داخل المخيّمات أو خارجها. أمّا نسبة القلق المرتفع جدًّا، فقد بلغت داخل المخيّمات 11,4 % لدى الذّكور و 41,8 % لدى الإناث، بينما وصلت خارج المخيّمات إلى 11,8 % لدى الذّكور مقابل 33,4 % لدى الإناث.

وهذا يعني أنّ نسبة القلق المرتفع جدًّا نجده أكثر لدى الإناث داخل المخيّمات وخارجها.

وللتّأكد من وجود فروق إحصائيّة دالّة في درجة القلق لدى الذّكور والإناث داخل المخيّمات، قمنا باحتساب Pearson Chi-Square حيث بلغت p=0.000 أي أن الفروق قائمة بين الذّكور والإناث في درجات القلق. فالإناث يشعرن بالقلق أكثر بكثير من الذّكور. هذه ظاهرة هامة تستدعي التفكير والبحث وهي أن القلق متشابه لدى الذّكور داخل المخيّمات وخارجها بمختلف درجاته.

ولدراسة الفروق الدّالة إحصائيًا في درجة القلق لدى الذّكور والإناث الذين يعيشون خارج المخيّمات، قمنا بإحتساب Pearson Chi-Square حيث بلغت (p=0.000) وتبيّن وجود فروق دالّة بين الجنسين في مستوى القلق. ويبدو أن درجة المخاطرة مرتفعة أكثر لدى الإناث.

وبالنسبة للفروق الدالّة إحصائيًّا في درجة القلق لدى الذّكور الذين يعيشون داخل المخيّمات والذّكور الذين يعيشون خارجها، فقد دلّت p=0.989 على عدم وجود فروق فيما بينهم. وهذا يعني أن الذكور يتكيفون مع الظروف الخارجية أكثر من الإناث، ويجدون لهم وسيلة للتعبير عن شعورهم بالإحباط والقلق عن طريق ردّات الفعل العدوانية وإضطراب السلوك والتفريغ اللفظي.

باختصار، إن نسبة القلق المتوسّط والمرتفع، هي مرتفعة لدى الذّكور أكثر من الإناث. أمّا نسبة القلق المرتفع جدًّا فهي بارزة أكثر لدى الإناث حيث بلغت 41,8 % داخل المخيّمات مقابل 11,4 % لدى الذّكور، و33,4 % لدى الإناث خارج المخيّمات مقابل 11,8 % لدى الذّكور. فالفتاة تعاني القلق والخوف، وعدم الإحساس بالطمأنينة والأمّان. فالضّغوط النّفسيّة والاجتماعيّة التي يمارسها الأهل بشكل خاصّ، والمجتمع بشكل عامّ على الفتيات تزيد من حدّة القلق وكأن الظروف المعيشيّة والسكنيّة السيّئة لا تكفي. كما نلاحظ ارتفاع نسبة القلق المرتفع جدًّا لدى الإناث داخل المخيّمات أكثر مما هي لدى الإناث خارج المخيّمات. وهذا يعود إلى حالة التّوتّر والخوف الذي يعيشه سكّان المخيّمات، والتي تنعكس سلبًا على شعور الفتاة بعدم الأمّان.

علاقة القلق بالمرحلة العمريّة:

مـن خـلال دراسـتنا الميدانيّـة، تبـيّن أن المتوسـط الحسـابي للقلـق لـدى التلامـذة يختلف باختـلاف الجنـس والعمـر. إذ نلاحـظ أنّ المتوسّـط الحسـابي لتلامـذة الصـفّ الثـاني الذّكـور الذيـن هـم في السـابعة مـن العمـر هـو 54,67 داخـل المخيّـمات، و54,41 خارجهـا. ثـمّ يرتفـع هـذا المتوسّـط لـدى تلامـذة الصّـفّ الرّابـع والذيـن هـم في التاسـعة مـن العمـر، إذ يبلـغ 60,57 داخـل المخيّـمات، و 75 خارجهـا. ثـمّ يسـتمرّ المتوسّـط في الارتفـاع لـدى تلامـذة الصّـفّ السّـادس داخـل المخيّـمات والذيـن هـم في الحاديـة عـشرة مـن العمـر، إذ يبلـغ 64,7 ، ولكنّـه ينخفـض قليـلاً لـدى تلامـذة الصّـفّ السّـادس الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات ليبلـغ 62,53 .

نسـتنتج أنّ التّلامـذة الأكـثر عرضـة للقلـق هـم تلامـذة الصّـفّ السّـادس، والذيـن تـتراوح أعمارهـم بـين 11 و 12 سـنة.

أمّـا بالنسـبة للإنـاث، فالأمّـر يختلـف. إذ نلاحـظ أنّ المتوسّـط الحسـابيّ للقلـق لـدى تلميـذات الصـفّ الثّـاني هـو 59,84 داخـل المخيّـمات، و 63,13 خارجهـا. ثـمّ يرتفـع هـذا المتوسّـط لـدى تلميـذات الصّـفّ الرّابـع في المخيّـمات، ولكنّـه ينخفـض لـدى تلميـذات الصّـفّ الرّابـع اللـواتي يعشـن خارجهـا ، ثـمّ يعـود ويسـتمرّ في الارتفـاع لـدى تلميـذات الصّـفّ السّـادس سـواء اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات أو خارجهـا، إذ يبلـغ 71 داخـل المخيّـمات و 67,83 لـدى اللـواتي يعشـن خارجهـا. ويبـدو أن الصـف السـادس يطـرح بعـض الإشـكالات أكـثر مـن سـواه وبخاصـة لـدى الإنـاث أكان ذلـك بسـبب البلـوغ أو زيـادة الوعـي الاجتماعـي.

هـل هنـاك اختـلاف في نسـبة القلـق ونسـبته لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الموجوديـن في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها؟

يتبـيّن مـن خـلال الإحصـاءات أنّ 50 % مـن التّلامـذة اللبنانيّـين الذّكـور

في المدرسة الرسميّة لديهم قلق بدرجة مرتفعة، و 22,7 % بدرجة مرتفعة جدًا مقابل 44,7 % للتلامذة الفلسطينيّين الذين لديهم قلق مرتفع و11,8 % قلق بدرجة مرتفعة جدًا. وهذا يشير إلى أن التّلامذة اللبنانيّين هم أكثر عرضة للقلق من التّلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها. وهذه ظاهرة هامة تستدعي البحث وتدعو إلى التساؤل.

إن الأطفال اللبنانيّين والفلسطينيّين يعانون القلق معًا، إذ تصل نسبة القلق المرتفع والمرتفع جدًا عند اللبنانيّين الذّكور إلى 72,7 % مقابل 56,5 % للذّكور الفلسطينيّين. أما بالنسبة للفتيات اللبنانيّات، فإن نسبة القلق المرتفع والمرتفع جدًا فإنها تصل إلى 72,8 % مقابل 71,3 % للتلميذات الفلسطينيّات خارج المخيّمات. فالنسبة متشابهة لدى الإناث اللبنانيات والفلسطينيّات. غير أنّ هذه المسألة تختلف بين الذكور اللبنانيّن والفلسطينيّين. ونعترف أننا لم نتمكن من توضيح هذا الالتباس، لأن هذه المسألة تحتاج إلى متابعة البحث على عيّنة أوسع من التلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في جوار المخيّمات.
لقد دلتّ نتائج Pearson Chi-Square على عدم وجود فروق دالّة بين التلامذة اللبنانيّين والفلسطينيّين في مسألة القلق ($p=0.828$).

2-مستوى القلق وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة:

أ- القلق عند الأطفال وعلاقته بالوضع العائلي:

بالنسبة للتلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون مع والديهم، هناك 24,3% منهم لديهم قلق بدرجة خفيفة، و11,3 % منهم لديهم قلق بدرجة متوسطة، و 42,4 % منهم لديهم قلق بدرجة مرتفعة، و64,4 % لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا.

بالنسبة للتلامذة الذين يعيشون مع أحد والديهم، هناك 3,7 % منهم لديهم

قلـق بدرجـة متدنيـة، و17 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و 79,2 % لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

يبـدو واضحًـا أن الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع أحـد الوالديـن يعانـون القلـق أكـثر مـن الذيـن يعيشـون مـع والديهـم. وتشـير Pearson Chi-Square إلى أن الفـروق دالّـة بـين تلامـذة المجموعتـين (p=0.001).

ب- القلق عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التّعليميّ للأب:

بالنسـبة للأطفـال الذيـن ينتمـون لأب أمـيّ أو ذي مسـتوى إبتـدائي نجـد 17,9 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 12,3 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و 69,6 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

بالنسـبة للتلامـذة الذيـن يكـون مسـتوى والدهـم التعليمـي متوسـطًا أو ثانويًـا، هنـاك 22,2 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و9,9 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و67,9 % لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

أمـا بالنسـبة لـلأب الجامعـيّ، فنجـد 20,8 % مـن أبنائـه لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 25 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و 54,2 % لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جدًا.

الفـروق واضحـة بـين أبنـاء الأب الجامعـي وأبنـاء الأب الأمـيّ وذي المسـتوى الابتـدائي. وبصـورة عامـة، نلاحـظ أن نسـبة القلـق مرتفعـة لـدى جميـع الفئـات، مـما يعنـي أن ظـروف العيـش في المخيّـمات تبعـث عـلى القلـق.

ج- القلق عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التّعليميّ للأم :

بالنسـبة لأبنـاء الأم الأميّـة أو ذات المسـتوى الابتـدائي، هنـاك26 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و13,3 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، 60,7 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

وبالنسـبة لأبنـاء الأم ذات المسـتوى المتوسـط أو الثانـوي، هنـاك 18 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 10,7 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 71,4 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

أمـا بالنسـبة لأبنـاء الأم الجامعيـة، فهنـاك 13,6 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 18,2 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 68,2 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

لمعرفـة مـا إذا كانـت هنـاك فـروق دالّـة إحصائيًّـا بـين مسـتوى القلـق لـدى التّلامـذة ومسـتوى أُمّهاتهـم التّعليمـيّ، قمنـا باحتسـاب Chi-Square (p=0.167) . وهـذا يعنـي عـدم وجـود فـروق دالّـة بـين التلامـذة في درجـة القلـق بالنسـبة لمسـتوى الأم التعليمـيّ.

د- القلق عند الأطفال وعلاقته بالمستوى الاقتصاديّ للعائلة:

بالنسـبة لأبنـاء الفئـة الأولى (الدخـل الشـهري أقـل مـن 300 دولار) هنـاك 20,9 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و15 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 64,4 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

بالنسـبة لتلامـذة الفئـة الثانيـة (266 - 466 دولارًا) هنـاك 22,8 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 8,1 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 69,1 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

وبالنسـبة للفئـة الثالثـة (أكـثر مـن 466 دولارًا) هنـاك 18,2 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 13,6 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 68,6 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

وتشـير p= 0.090 إلى عـدم وجـود فـروق دالّـة في درجـة القلـق تعـود إلى مسـتوى الدخـل العائـلي باعتبـار أن المداخيـل محـدودة وعـدد أفـراد العائلـة كبـير.

٥- القلق عند الأطفال وعلاقته بمستوى تحصيلهم الدّراسيّ :

تبيّن أن 39,1 % من التلامذة الفلسطينيّين لديهم تحصيل دراسي متدنٍ. و 30,9 % منهم لديهم درجة مقبول و 30 % لديهم درجة جيّد.

في فئة التحصيل المتدني، نجد 19 % لديهم قلق بدرجة خفيفة و 8,8 % بدرجة متوسطة و 72,3 % منهم لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا.

في فئة المقبولين، هناك 17,6 % منهم لديهم قلق ضعيف و 15,7 % لديهم قلق بدرجة متوسطة و 66,7 % لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا.

أما في فئة الجيّد، فهناك 27,6 % لديهم قلق ضعيف مقابل 12,4 % لديهم قلق متوسط و 60 % منهم لديهم قلق مرتفع ومرتفع جدًا.

تشير $p= 0.206$ إلى عدم وجود فروق دالّة بين التلامذة في درجة القلق تعود إلى مستوى التحصيل. فالدافعية منخفضة وكذلك الشعور بالرضا بسبب طغيان القلق.

ثالثًا: الاكتئاب

يشير الاكتئاب إلى حالة من الحزن والتشاؤم وإنخفاض في تقدير الذّات. ويعتقد الناس أنّ الأطفال دائماً يشعرون بالفرح، وهم بعيدون عن هموم الراشد. وعندما نسمع أنّ هناك طفلاً مكتئبًا نتساءل ما الذي يجعله كئيبًا؟

يظهرالاكتئاب لدى الأطفال من خلال عدّة أعراض[1]:

- المزاج: شعور الطفل بحزن مبالغ فيه مصحوب بانفعال شديد وشعور بالذنب.
- السّلوك: الأرق، نقص في النشاط، بطء في الكلام، بكاء وانطواء، وانخفاض في التّواصل الاجتماعيّ. قد يعبّر بعض الأطفال عن حزنهم من خلال أفعال

1- Oster, G., Montgomery, S. (1995). Helping your Depressed Teenager: A Guid for Parents and Caregivers. p. 47 -48.

سلبيّة مثل العدوانيّة أو الصّراخ، أو التّخريب والغضب إلخ.

- تغـيّر في المشـاعر: يشـعر الطفـل هنـا بتـدنّي تقديـر الـذّات، وبأنّـه غـير جديـر بالاهتـمام، وغـير كفـوء، ويعتقـد أنّ الآخريـن ينظـرون إليـه كذلـك. وهـذا مـا ينعكـس عـلى تحصيلـه الـدراسيّ، ويعرّضـه للرسـوب.
- يشـعر بالتوتّـر، وضعـف التركيـز، وبـطء في الاسـتيعاب والتّفكـير، لديـه صعوبـة في اتّخـاذ القـرارات، ويلـوم نفسـه عـلى أي خطـأ يحصـل.
- التّغـيّرات الجسـديّة: اضطرابـات في عـادات الأكل و النـوم، الشّـعور بالتّعـب بشـكل مسـتمرّ، آلام في المعـدة أو غثيـان أو صـداع إلـخ...
- عدم إهتمام بالأنشطة والألعاب التي كان يحبها.

هـل يعـاني تلامـذة المرحلـة الابتدائيّـة في مـدارس الأنـروا مـن هـذه الأعـراض؟ ومـا هـي درجـة الاكتئـاب لديهـم؟

1- الاكتئاب لدى الأطفال الفلسطينيين:

جدول رقم (19) درجة الاكتئاب لدى التّلامذة الفلسطينيّين

	ذكور				إناث					
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم		المجموع	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
اكتئاب بدرجة متدنيّة	22	%25	47	%55,3	23	%25,3	43	%49,4	135	%38,46
اكتئاب بدرجة متوسّطة	11	%12,5	11	%12,9	14	%15,4	12	%13,8	48	%13,67

اكتئاب بدرجة مرتفعة	31	%35,2	19	%22,4	32	%35,2	17	%19,5	99	%28,21
اكتئاب بدرجة مرتفعة جدًّا	24	%27,3	8	%9,4	22	%24,2	15	%17,2	69	%19,66
المجموع	88	%100	85	%100	91	%100	87	%100	351	%100

نلاحـظ أنّ 38,46 % مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات وخارجهـا لديهـم اكتئـاب بدرجـة متدنيّـة، و13,66 % لديهـم اكتئـاب بدرجـة متوسّـطة، و47,87 % لديهـم اكتئـاب بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

ونجـد أيضًـا أنّ هنـاك تباينًـا كبـيرًا وواضحًـا بـين نسـبة الاكتئـاب لـدى التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات، والذيـن يعيشـون خارجها.هنـاك 25 % مـن التّلاميـذ الذّكـور داخـل المخيّـمات لديهـم اكتئـاب ضعيـف مقابـل 55,3 % خـارج المخيّـمات. وهنـاك 12,5 % مـن الذّكـور داخـل المخيّـمات لديهـم اكتئـاب بدرجـة متوسّـطة، مقابـل 12,9 % خـارج المخيّـمات. ومـن المهـمّ أن نشـير إلى أن 62,5 % مـن الذكـور داخـل المخيّـمات يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدّا مقابـل 31,8 % لـدى الذكـور خـارج المخيّـمات. فالفـروق واضحـة بـين الوضـع داخـل المخيّـم وخارجه. وتصـل قيمـة Pearson chi-square إلى p=0.000 مـما يثبـت وجـود فـروق دالّـة إحصائيًـا في درجـة الاكتئـاب بـين التلامـذة الذّكـور داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا. فالأوضاع النفسـيّة خطرة لـدى الأطفـال داخـل المخيّـمات.

وكذلـك الأمّـر بالنّسـبة للإنـاث، إذ نلاحـظ التّبايـن في درجـة الاكتئـاب لـدى التّلميـذات اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات وخارجهـا. هنـاك 25,3 % مـن التّلميـذات داخـل المخيّـمات لديهـن اكتئـاب ضعيـف مقابـل 49,4% خـارج المخيّـمات.

وهنـاك 15,4 % مـن التّلميـذات داخـل المخيّـمات لديهـن اكتئـاب بدرجـة متوسّـطة مقابـل 13,8 % خـارج المخيّـمات. ونشـير هنـا إلى أن %59,4 مـن الفتيـات داخـل المخيـمات لديهـن درجـة إكتئـاب مرتفعـة ومرتفعـة جـدّا مقابـل %36,7 لـدى الفتيـات خـارج المخيّـمات.

فالفـروق بـارزة وكبـيرة بـين التّلميـذات اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات، واللـواتي يعشــن خارجهــا p=0.007.

نلاحـظ مّـما تقـدم أنّ نسـبة الاكتئـاب المرتفعـة والمرتفعـة جـدًا هـي نسـبة مخيفـة لـدى الذّكـور والإنـاث داخـل المخيّـمات، إذ تصـل النسـبة إلى 62,5 % لـدى الذّكـور وإلى 59,4 % لـدى الإنـاث. فالنسـبة مرتفعـة لـدى الجنسـين، مّـما يـدل عـلى وضـع نفـسي سـيّىء جـدًّا لـدى الأطفـال داخـل المخيّـمات.

يبـدو أيضًـا أن النسـبة متقاربـة بـين الجنسـين والمشـكلة النفسـية مشـتركة لديهـما. وتشـير قيمـة p=0.933 إلى عـدم وجـود فـروق دالّـة في مسـتوى الاكتئـاب لـدى الذّكـور والإنـاث.

أمـا بالنسـبة للتلامـذة الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، فنلاحـظ أنّ هنـاك تباينًـا بسـيطًا بـين نسـبة الاكتئـاب لـدى الذّكـور والإنـاث، إذ أن 55,3 % مـن الذّكـور لديهـم اكتئـاب ضعيـف مقابـل 49,4 % لـدى الإنـاث و 12,9 % مـن الذّكـور لديهـم اكتئـاب متوسـط مقابـل 13,8 % لـدى الإنـاث و 22,4 % مـن الذّكـور يعانـون الاكتئـاب المرتفـع مقابـل 19,5 % لـدى الإنـاث و 9,4 % مـن الذّكـور لديهـم اكتئـاب مرتفـع جـدًا مقابـل 17,2 % لـدى الإنـاث.

مـا يثـير الانتبـاه هـو ارتفـاع نسـبة الاكتئـاب المرتفـع جـدًّا لـدى الإنـاث بالمقارنـة مـع الذّكـور(17 % للإنـاث مقابـل 9 % للذكـور). ولكـنّ الفـروق العامـة في نسـب الاكتئـاب ودرجاتـه غـير دالّـة بـين الجنسـين خـارج المخيّـمات، لأن قيمـة P= 0.486.

علاقة الاكتئاب بالمرحلة العمريّة:

تُشير نتائج دراستنا إلى أنّ المتوسّط الحسابيّ للاكتئاب عند التّلامذة يختلف باختلاف الجنس والعمر. نلاحظ أنّ المتوسّط للاكتئاب لدى تلاميذ الصّفّ الثّاني الذّكور الذين هم في السابعة من العمر قد وصل إلى 58,27 داخل المخيّمات، وإلى 48,56 لدى الذين يعيشون خارجها. ثمّ يرتفع هذا المتوسّط لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع والذين في التاسعة من العمر ليبلغ 61,11 داخل المخيّمات و 57,50 خارجها. ثمّ يستمرّ المتوسّط في الارتفاع لدى تلاميذ الصّفّ السّادس والذين هم في الحادية عشرة تقريبًا، ويبلغ 66,37 داخل المخيّمات و58,50 خارجها.

فالمتوسّط الحسابيّ للاكتئاب لدى التّلامذة الذّكور يرتفع بازدياد العمر. لقد تبيّن أنّ تلاميذ الصّفّ السّادس هم الأكثر عرضة للاكتئاب.

أمّا بالنسبة للإناث، فإنّ المتوسّط الحسابيّ لدى تلميذات الصّفّ الثاني هو 53,94 داخل المخيّمات، و 52,69 خارجها. ثمّ يرتفع هذا المتوسّط لدى تلميذات الصّفّ الرّابع ليصل إلى 62,62 داخل المخيّمات، و 55,52 خارجها. ثمّ يستمر المتوسّط في الارتفاع لدى تلميذات الصّفّ السّادس ليصل إلى 69,90 داخل المخيّمات و 64,57 خارجها.

يتضح أن تلامذة الصّفّ السّادس هم الأكثر عرضة للاكتئاب. وهذا يشير إلى أن الشّعور بالاكتئاب يزداد بازدياد العمر وبازدياد وعي التّلميذ لبيئته وظروفه المأسوية.

هل هناك إختلاف في الاكتئاب ودرجته لدى التّلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون خارج المخيّمات، والتّلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها؟

توضح إحصاءاتنا أن هناك تباينًا في نسبة الاكتئاب لدى التلامذة خارج المخيّمات، والتلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في المنطقة الجغرافيّة نفسها.

هنـاك 56,9 % مـن التلامـذة اللبنانيّـين يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا، مقابـل 31,8 % مـن التلامـذة الفلسـطينيّين.

وتشـير قيمـة p=0.000 إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا في نسـبة الاكتئـاب لـدى التلامـذة الفلسـطينيّين الذّكـور الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، واللبنانيّـين الذّكـور الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

فالتلامـذة اللبنانيّـون في المدرسـة الرسـميّة يعانـون الاكتئـاب أكـثر مـن التلامـذة الفلسـطينيّين في مـدارس الأنـروا الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات. وهـذه مشـكلة معقـدة تثـير القلـق والتسـاؤل حـول التلامـذة الذّكـور اللبنانيّـين، مـما يسـتدعي إجـراء بحـوث إضافيّـة لتوضيـح الالتبـاس.

أمـا بالنسـبة للإنـاث، فهنـاك 45,5 % مـن اللبنانيّـات يعانـين الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا مقابـل 36,7 % مـن الفلسـطينيّات. ولكـن قيمـة p= 0.559 تـدّل عـلى عـدم وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا في نسـبة الاكتئـاب لـدى التلميـذات الفلسـطينيّات اللـواتي يعشـن خـارج المخيّـمات، والتلميـذات اللبنانيّـات اللـواتي يعشـن في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

مـا نسـتطيع استـنتاجه هـو أن نسـبة الاكتئـاب مرتفعـة لـدى التلامـذة الفلسـطينيّين واللبنانيّـين معًـا. وهـذا مـؤشر سـلبي للصحـة النفسـيّة لـدى الأجيـال الصاعـدة.

2 ـ مستوى الاكتئاب وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة:

أ- الاكتئاب عند الأطفال وعلاقته بوضعهم العائليّ:

بحسـب نتائـج البحـث، تبـيّن أن 42,7 % مـن الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع والديهـم ليـس لديهـم اكتئـاب مقابـل 14,3 % لديهـم اكتئـاب بدرجـة متوسـطة و 43 % منهـم لديهـم اكتئـاب مرتفـع ومرتفـع جـدًا.

أمـا الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع أحـد أبويهـم أو أقاربهـم، فقـد تبـيّن أن 13,2 % منهـم

ليس لديهم اكتئاب مقابل 11,3 % لديهم اكتئاب متوسط و 75,5 % لديهم اكتئاب مرتفع ومرتفع جدًا.

وتدلّ قيمة p=0.000 على وجود فروق بارزة إحصائيًا في درجة الاكتئاب بين الأطفال الذين يعيشون مع أهلهم والذين يعيشون مع أحد أبويهم أو أقاربهم. فالفرق كبير بينهم فيما يتعلق بنسبة الاكتئاب المرتفع والمرتفع جدًا.

ب- الاكتئاب عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التّعليميّ للأب :

بالنسبة للمستوى التعليمي للأب، لم تكشف الإحصاءات عن وجود فروق دالة حول تأثير هذا المتغير (p= 0.057) في انتشار نسب الاكتئاب لدى التلاميذ في مدارس الأنروا بإعتبار أن الأطفال يعيشون نفس الظروف المعيشيّة والنفسيّة.

كذلك الأمر بالنسبة لمهنة الأب، بإعتبار أن معظم المهن متواضعة أو متوسطة (عامل، تاجر بسيط، حرفي وما شابه..) p= 0.303.

وفي ما يتعلق بمستوى الأم العلمي، لم تكشف النتائج عن وجود فروق في نسبة الاكتئاب ودرجاته بين التلاميذ.

ج- الاكتئاب عند الأطفال وعلاقته بعمل الأمّ :

هل إذا كانت الأمّ ربّة منزل يكون أولادها أقلّ عرضة للاكتئاب من الأمّ التي تعمل خارج المنزل؟ هذا ما سنلاحظه من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (20) علاقة درجة الاكتئاب لدى التلميذ بعمل والدته

	اكتئاب بدرجة متدنيّة		اكتئاب بدرجة متوسّطة		اكتئاب بدرجة مرتفعة		اكتئاب بدرجة مرتفعة جدًّا		المجموع	
مهنة الأمّ	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
ربة منزل	119	%41,2	42	%14,5	81	%28	47	%16,3	289	%83,3
تعمل خارج المنزل	12	%21,8	7	%12,7	19	%34,5	17	%30,9	55	%15,9
متوفّاة	2	%66,6	-	-	-	-	1	%33,3	3	%0,9
المجموع	133	%38,3	49	%14,1	100	%28,8	65	%18,7	347	%100

بالنسبة للمهنة (ربة منزل، تعمل خارج البيت)، فقد تبيّن أن لمهنة الأم تأثيرًا في نسبة الاكتئاب لدى الأطفال. فالأم التي تعمل لساعات طويلة خارج المنزل يكون أبناؤها عرضة للاكتئاب أكثر من أطفال الأم التي تبقى في المنزل. في الحالة الأولى، هناك 65 % من الأطفال يعانون الاكتئاب المرتفع والمرتفع جدًا مقابل 44 % للأطفال الذين تبقى أمهاتهم في المنزل.

لقد تبيّن لنا أن 83,2 % من الأمهات هنّ ربات منزل، وهناك حوالى 16 % من الأمهات يعملن خارج المنزل.

إن الفروق دالّة إحصائيًا بين أطفال الفئتين(يصل الفرق إلى 21 علامة) وتبلغ قيمة p=0.020 .

د- الاكتئاب عند الأطفال وعلاقته بالمستوى الاقتصاديّ للعائلة:

هل مستوى الأهل الاقتصاديّ يؤثر في نسبة الاكتئاب عند الأطفال؟

بالنسبة للمستوى الاقتصادي لأهل التلامذة، تشير الإحصاءات إلى نتائج مشابهة، أي أن الفروق في درجة الاكتئاب غير دالّة إحصائيًا، باعتبار أن معظم

الأطفـال يعانـون الظـروف الاقتصاديّـة الصعبـة (الفقـر) وهنـاك أكـثر مـن نصـف العائـلات تعـاني الفقـر بدرجاتـه المختلفـة. وقـد بلغـت قيمـة p=0.684 .

ه- الاكتئاب لدى الأطفال وتأثيره في مستوى تحصيلهم الدّراسيّ:

في فئـة التلاميـذ الراسـبين أو المتعثريـن دراسـيًا، هنـاك 19,7% منهـم لا يعانـون الاكتئاب مقابـل 12,4% لديهـم اكتئـاب متوسـط و 67,9% لديهـم اكتئـاب مرتفـع ومرتفـع جدًا.

في فئـة التحصيـل المقبـول، هنـاك 40,7% لا يعانـون الاكتئـاب مقابـل 17,6% لديهـم اكتئـاب متوسـط و 41,7% لديهـم اكتئـاب مرتفـع ومرتفـع جـدًا.

أمـا في فئـة الجيّـد، فهنـاك 60% مـن التلامـذة لا يعانـون الاكتئـاب و 12,4% لديهـم اكتئـاب متوسـط. نشـير أيضًـا إلى أن 27,6% منهـم لديهـم اكتئـاب مرتفـع ومرتفـع جـدًا. فالفـروق واضحـة بـين التلامـذة، إذ كلـما ارتفـع مسـتوى التحصيـل انخفـض مسـتوى الاكتئـاب والعكـس صحيـح.

وتشير قيمة p=0.000 إلى بروز الفروق في نسبة الاكتئاب ودرجاته وفقًا لمتغير التحصيل.

رابعًا: الغضب

الغضـب هـو أحـد الانفعـالات السـلبيّة القويّـة التـي تطغـى عـلى سـلوك المـرء في بعض المواقـف وتدخلـه في نـزاع مـع أحـد الأفـراد. والهـدف هـو تضميـد الجـراح النرجسـيّة. وهنـاك تبايـن في التعبـير عـن هـذا الانفعـال لـدى الأفـراد. فقـد يكـون الغضـب ناجـمًا عـن الإحبـاط أو السـخرية أو الإزعـاج أو الإهانـة والمضايقـة أو الحرمـان مـن الحاجـات الأساسـيّة.

يعبّر الأطفال عن غضبهم من خلال مظاهر متعدّدة: الصّراخ، أو العراك، أو تحطيم الأشياء أو إتلافها، وتعذيب بعض الحيوانات الأليفة.

1 ـ مستوى الغضب لدى الأطفال

جدول رقم (21) درجة الغضب لدى التّلامذة الفلسطينيّين

	ذكور				إناث					
درجة الغضب لدى التّلامذة	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم		المجموع	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
غضب بدرجة متدنيّة	19	%21,6	44	%51,8	32	%33	44	%50,6	139	%39,4
غضب بدرجة متوسّطة	10	%11,4	7	%8,2	7	%7,7	17	%19,5	41	%11,6
غضب بدرجة مرتفعة	40	%45,5	31	%36,5	35	%38,5	17	%19,5	123	%34,8
غضب بدرجة مرتفعة جدًّا	19	%21,6	3	%3,5	19	%20,9	9	%10,3	50	%14,2
المجموع	88	%100	87	%100	91	%100	87	%100	353	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ هناك 39,4 % من التّلامذة الفلسطينيّين لديهم غضب بدرجة خفيفة، و 11,6 % لديهم غضب بدرجة متوسّطة، و 49 % يعانون الغضب بدرجة مرتفعة و مرتفعة جدًّا، أي أن هناك حوالى نصف الأطفال لديهم ردات فعل غاضبة بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا.

غير أنّ نسبة الغضب تتفاوت بين الذّكور والإناث داخل المخيّم وخارجه.

هنـاك 45,5 % مـن التّلامـذة الذّكـور داخـل المخيّـمات يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة، مقابـل 36,5 % خـارج المخيّـمات، و21,6 % مـن التّلامـذة الذّكـور داخـل المخيّـمات يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة جـدًّا مقابـل 3,5 % خـارج المخيّـمات. وهـذا يشـير إلى أنّ نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة الذّكـور داخـل المخيّـمات مرتفعـة. وإذا جمعنـا الذيـن يعانـون الغضـب المرتفـع والمرتفـع جـدًّا، فـإن النسـبة تصـل إلى 66 % وهـي نسـبة عاليـة جـدًّا وتنـذر بأخطـار.

وللتحقّـق مـن وجـود فـروق دالّـة إحصائيًّـا في درجـة الغضـب بـين التّلاميـذ الذّكـور داخـل المخيّـمات، والذيـن يعيشـون خارجهـا، تبـين أن قيمـة p=0.000 مـما يعنـي أن الفـروق بـارزة بـين الفئتـين، وكأن العيـش في المخيّـم يولّـد حـالات سـلوكيّة ونفسـيّة خطـرة.

وكذلـك الحـال لـدى الإنـاث، إذ تبـيّن أن 38,5 % منهـن داخـل المخيّـمات يعانـين الغضـب بدرجـة مرتفعـة، مقابـل 19,5 % خـارج المخيّـمات، و 20,9 % يعانـين الغضـب بدرجـة مرتفعـة جـدًّا مقابـل 10,3 % خـارج المخيّـمات. وهـذا يشـير بوضـوح إلى أنّ التّلميـذات داخـل المخيّـمات يعانـين الغضـب الشـديد والشـديد جـدًّا وتصل النسـبة إلى 59,4 % مقابـل 29,8 % خارج المخيّـمات. فالفروق كبـيرة في نسبة الغضـب داخـل المخيّـمات وخارجهـا، وتـدل قيمـة p=0.000 عـلى قـوة هـذه الفـروق.

هـل هنـاك اختـلاف في نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

تشـير إحصاءاتنـا إلى وجـود تبايـن في نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات، والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها. فهنـاك 29,5 % مـن التّلاميـذ اللبنانيّـين الذّكـور لديهـم غضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 40 % مـن التّلاميـذ الفلسـطينيّين.

وتـدل قيمـة p=0.001 عـلى وجـود فـروق دالّـة إحصائيًـا. إذ يظهـر سـلوك الغضـب أكـثر عنـد الأطفـال الفلسـطينيّين الذّكـور.

أمـا بالنسـبة للإنـاث، فهنـاك 38,6 % مـن التلميـذات اللبنانيّـات يعانـين الغضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا مقابـل 29,8 % مـن الفلسـطينيّات. هنـا تختلـف المسـألة حيـث ترتفـع نسـبة الغضـب أكـثر عنـد اللبنانيّـات وتـأتي قيمـة p=0.001 .

2 ـ مستوى الغضب وعلاقته بالعوامل الديمغرافية:

أ- الغضب عند الأطفال وعلاقته بوضعهم العائليّ

بالنسـبة لعلاقـة الغضـب بالوضـع العائـلي، تبـيّن أن نسـبة الغضـب تصـل إلى 47,7 % لـدى الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع والديهـم، بينـما تصـل النسـبة إلى 60,3 % لـدى الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو أقاربهـم.

ب- الغضب عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التعليميّ للأبّ:

بالنسـبة لمسـتوى الأب العلمـيّ، لم تكشـف إحصاءاتنـا عـن وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا (p=0.07) في نسـبة الغضـب لـدى الأطفـال.

وكذلـك الأمـر بالنسـبة لمهنـة الأب (p=0.454) . والنتيجـة نفسـها نجدهـا عنـد الأطفـال مهـما كان مسـتوى الأم العلمـيّ.

فالعيـش في المخيّـم يطمـس الفـروق بـين الأطفـال ويجعـل المتغـيرات الديمغرافيّـة غـير فعّالـة بمـا فيهـا المسـتوى الاقتصـاديّ والعلمـي عنـد الأهـل.

ج- الغضب عند الأطفال وتأثيره في مستوى تحصيلهم الدراسي :

في فئـة التحصيـل المتـدني، هنـاك 26,3 % لديهـم غضـب بدرجـة متدنيـة، و 6,6 % لديهـم غضـب بدرجـة متوسـطة، و 67,1 % لديهـم غضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

وفي فئـة التحصيـل المقبـول، نجـد 34,3 % مـن التلامـذة لديهـم غضـب خفيـف مقابـل 15,3 % لديهـم غضـب متوسـط و46 % لديهـم غضـب مرتفـع ومرتفـع جـدًا.

أمـا في فئـة التحصيـل الجيّـد، فهنـاك 59 % ليـس لديهـم غضـب، و10,5 % لديهـم غضـب بدرجـة متوسـطة، و30,4 % لديهـم غضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا.

إذًا، الفروق واضحة بين أطفال الفئات المذكورة (p=0.000) .

خامسًا: اضطراب السّلوك

يعنـي اضطـراب السّـلوك لـدى الأطفـال الأعـمال والتّصرّفـات المعاديـة للآخريـن، كالقيام بالاعتـداء اللفظـيّ، أو الجسـديّ عـلى الآخريـن، أو السّرقـة، أو ارتـكاب أعـمال التخريـب، أو التّعـدي عـلى حقـوق الآخريـن وممتلكاتهـم.

ويظهر من خلال ثلاثة معايير:

- الاعتـداء عـلى النّـاس والحيوانـات: القيـام بتهديـد الآخريـن وتخويفهـم أو ضربهـم، اسـتعمال أسـلحة أو أدوات حـادة تسـبّب الأذى للآخريـن مثـل قطعـة مـن زجـاج مكسـور، سـكّين الـخ...، تعذيـب الحيوانـات، السّرقـة، التحـرّش الجنـسيّ إلـخ...
- تدمـير الممتلـكات: إشـعال الحرائـق بنيّـة التسـبّب بـأضرار، تدمـير ممتلـكات الآخريـن مثـل المنـازل، والسّـيارات إلـخ...
- الكـذب لتجنّـب القصـاص والهـروب مـن المنـزل والبقـاء ليـلاً خارجـه، والهـروب من المدرسـة إلخ..

هــل الأطفــال الفلســطينيون يقومــون بهــذه السّــلوكات التــي تعتــبر مــن مظاهــر اضطــراب السّــلوك؟ ومــا هــي نســبة هــذا الاضطــراب لديهــم؟

1- مستوى اضطراب السّلوك لدى الأطفال

جدول رقم (22) درجة اضطراب السلوك لدى التلامذة الفلسطينيّين

	ذكور				إناث				المجموع	
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم			
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
اضطراب سلوك بدرجة متدنيّة	18	%20,5	41	%48,2	24	%26,4	47	%54	130	%37
اضطراب سلوك بدرجة متوسّطة	5	%5,7	6	%7,1	9	%9,9	7	%8	27	%7,7
اضطراب سلوك بدرجة مرتفعة	12	%13,6	16	%18,8	22	%24,2	21	%24,1	71	%20,2
اضطراب سلوك بدرجة مرتفعة جدًّا	53	%60,2	22	%25,9	36	%39,6	12	%13,8	123	%35,1
المجموع	88	%100	87	%100	91	%100	87	%100	351	%100

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أعـلاه أنّ 37 % مـن التلامـذة بصـورة عامـة لديهـم اضطـراب سـلوك بدرجـة ضعيفـة، و 7,7 % لديهـم اضطـراب سـلوك بدرجـة متوسـطة، و 55,3 % لديهـم اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا، أي هنـاك أكـثر مـن نصـف التلامـذة يعانـون اضطرابـات سـلوكيّة شـديدة وشـديدة جـدًّا. وهـذه النتائـج تنطبـق عـلى مجمـل أفـراد العينّـة داخـل المخيّـمات وخارجهـا.

بالنسـبة للأطفـال الذّكـور، فقـد تبـيّن أن نسـبة الاضطـراب السـلوكي بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا داخـل المخيّـمات تصـل إلى 73,8 % مقابـل 44,7 % خارجهـا.

في ما يتعلق بالإناث، فإن النسبة تصل إلى 63,8 % داخل المخيّمات و 37,9 % خارجها.

إن الفـروق كبـيرة في نسـبة الاضطـراب السـلوكيّ ودرجاتـه بـين الأطفـال داخـل المخيّمات والذيـن يعيشـون خارجهـا. فالاضطـراب عنـد الذّكـور داخـل المخيّـمات مرتفـع ومرتفـع جـدًّا وينـذر بالأخطـار، كذلـك الأمـر بالنسـبة للإنـاث داخـل المخيّـمات. وهـذا يـدلّ عـلى سـوء البيئـة الاجتماعيّـة والنفسـيّة والعائليّـة فضـلاً عـن سـوء الظـروف السـكنيّة والاقتصاديّـة.

كبـيرة إذًا هـي الفـروق في نسـبة الاضطـراب السـلوكيّ بـين الأطفـال الفلسـطينيّين (مـن كلا الجنسـين) الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات وأولئـك الذيـن يعيشـون خارجهـا. وقـد وصلـت قيمـة $p= 0.000$ (فـروق دالّـة إحصائيًّـا).

إن الأخطـار التـي تهـدّد الأطفـال الذّكـور داخـل المخيّـمات مرتفعـة أكـثر مـما هـي عنـد الإنـاث (73 % مقابـل 63 %) وتشـير قيمـة $p=0.043$ إلى وجـود فـروق دالّـة.

مقابـل ذلـك، لم نجـد فروقًـا دالـة في نسـبة ودرجـات الاضطـراب السـلوكيّ لـدى الذّكـور والإنـاث خـارج المخيّـمات ($p=0.253$) .

2 ـ مستوى اضطراب السلوك لدى الأطفال الفلسطينيين: والأطفال اللبنانيين

هـل هنـاك اختـلاف في درجـة اضطـراب السّـلوك لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها؟

مــن خــلال إحصاءاتنــا، تبــيّن أنّ هنــاك تباينــاً في نســبة اضطــراب السّــلوك لــدى التّلامــذة الفلســطينيّين خــارج المخيّــمات، والتّلامــذة اللبنانيّــين الذيــن يعيشــون في البيئــة الجغرافيّــة نفســها. فهنــاك 38,6 % مــن التّلامــذة اللبنانيّــين الذّكــور لديهــم

اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 44,7 % مـن التلامـذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات.

ويـدّل اختبـار Pearson chi-square عـلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا بـين اللبنانيّـين والفلسـطينيّين وقـد بلغـت p=0.000 . ويبـدو أن الأطفـال الفلسـطينيّين معرّضـون لإضطـراب السـلوك أكـثر مـن الأطفـال اللبنانيّـين.

أمـا بالنسـبة للإنـاث، فهنـاك 43,2 % مـن التلميـذات اللبنانيّـات لديهـن إضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 37,9 % مـن الفلسـطينيّات. غـير أن قيمـة p=0.232 تشـير إلى عـدم وجـود فـروق دالّـة بـين الفلسـطينيات خـارج المخيّـمات واللبنانيـات.

خاتمة

قمنـا في هـذا الفصـل بتحليـل النتائـج إحصائيًّـا، ودرسـنا الفـروق القائمـة بـين المتغـيرات لتحديـد نسـبة الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة لـدى التلامـذة وعلاقتهـا بوضعهـم العائـليّ والاقتصـاديّ، ومـدى تأثيرهـا في تحصيلهـم الـدراسيّ.

وقـد تبـيّن لنـا أن تلامـذة المرحلـة الابتدائيـة في مـدارس الأنـروا يعانـون الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة بدرجـة مرتفعـة بصـورة عامـة ولـدى أطفـال المخيّـمات بصـورة خاصـة.

إن نسـبة التلامـذة الذيـن يعانـون تـدني تقديـر الـذات مرتفعـة أيضًـا. إذ بلغـت داخـل المخيّـمات 56,8 % لـدى الذكـور و 46,2 % لـدى الإنـاث. وهـذا مـؤشر سـلبي في ميـزان الصحـة النفسـيّة.

إنّ نسـبة التلامـذة الذيـن يعانـون القلـق والتوتّـر مرتفعـة. أكـثر مـن نصـف التلاميـذ الذكـور وحـوالى ثلثـي الإنـاث يعانـون القلـق المرتفـع والمرتفـع جـدًّا. وهنـاك حـوالى 41,8 % مـن الإنـاث اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات يعانـين القلـق بدرجـة مرتفعـة جـدًّا.

أمـا بالنسـبة للاكتئـاب، فالأمـر يختلـف خـارج المخيّـمات حيـث مـا تـزال النسـبة مقبولـة، أما داخـل المخيّـمات ، فهنـاك حـوالى نصـف التلامـذة يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا.

هنـاك أكـثر مـن نصـف تلامـذة المرحلـة الابتدائيـة في مـدارس الأنـروا يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا. إلا أن التلامـذة الذّكـور هـم أكـثر عرضـة للغضـب مـن الإنـاث، وبخاصـة تلامـذة الصـف الرابـع الذيـن هـم في التاسـعة مـن عمرهـم. أمـا بالنسـبة للإنـاث، فـإن تلميـذات الصـف السـادس (في الحاديـة عـشرة مـن العمـر) هـن الأكـثر غضبًـا وانفعـالاً. كـما أن التلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات هـم عرضـة للغضـب والانفعـال أكـثر مـن التلامـذة الذيـن يعيشـون خارجهـا.

وتبـيّن أيضًـا أن التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المناطـق المجـاورة للمخيّـمات يعانـون الغضـب بنسـبة كبـيرة قـد تفـوق نسـبة الغضـب لـدى التلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها. وقـد يعـود ذلـك إلى الظـروف الاجتماعيّـة والاقتصاديّـة والأمنيّـة الصعبـة التـي يعيشـها هـؤلاء الأطفـال في هـذه المناطـق، فضـلاً عـن شـعورهم بالحريـة الـذي يدفعهـم إلى التعبـير العفـوي عـن غضبهـم أكـثر مـن الأطفـال الفلسـطينيّين الذيـن يشـعرون بأنهـم لاجئـون.

أمّـا بالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، فقـد تبـيّن أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الفلسـطينيّين يعانـون اضطـراب السـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا، وأنّ التّلاميـذ الذّكـور هـم أكـثر عرضـة لاضطـراب السّـلوك مـن الإنـاث، و أنّ تلاميـذ الصّـفّ الرّابـع الذّكـور وتلميـذات الصّـفّ السّـادس الإنـاث سـواء أكانـوا داخـل المخيّـمات أو خارجهـا هـم الأكـثر عرضـة لاضطـراب السّـلوك.

تبـيّن أنّ ثلثـي التّلامـذة الفلسـطينيّين تقريبًـا الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات لديهـم اضطـراب السـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا. وهـذا يشـير إلى خطـورة مـا يعانيـه الأطفـال داخـل المخيّـمات مـن قهـر وحرمـان وقلـق. فالعيـش في المخيّـم

يولّـد لديهـم التمـرّد والغضـب ويدفعهـم إلى اضطـراب السـلوك: فالظـروف المعيشـيّة والسـكنيّة الصّعبـة والقاسـيَة تؤثّـر سـلبًا في سـلوكهم وفي تحصيلهـم الـدّراسيّ. أمّـا خـارج المخيّـمات فالحـال أفضـل.

ومـن المهـمّ أن نشـير إلى أنّ التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المناطـق المجـاورة للمخيّـمات يعانـون أيضًـا اضطـراب السّـلوك. إذ تبـيّن أنّ أكـثر مـن ثلـث التّلامـذة اللبنانيّـين الذّكـور لديهـم اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة، وكذلـك الحـال بالنسـبة للإنـاث. إذ هنـاك 43,2 % مـن التّلميـذات اللبنانيّـات لديهـن اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 37,9 % للتّلميـذات الفلسـطينيّات. وهـذا يـدلّ عـلى أنّ التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المناطـق الشّـعبيّة يعانـون ظروفًـا قاسـيّة مشـابهة للظـروف التـي يعيشـها أطفـال المخيّـمات مـن حيـث الفقـر والحرمـان.

الفصل الثاني

تفسير النّتائج ومناقشتها

تمهيد

1 ـ الفرضيّـة الأوّلى: هنـاك علاقـة بـين الاضطرابـات النفسـية والسـلوكيّة لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين تُعـزى إلى ظروفهـم الحياتيّـة.

2 ـ الفرضيّـة الثّانيـة: هنـاك فـروق دالّـة في درجـة الاضطرابـات النفسـية والسّـلوكيّة لـدى الأطفال الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات وخارجها.

3 ـ الفرضيّـة الثّالثـة: هنـاك فـروق دالـة في درجـة الاضطرابـات النفسـية والسّـلوكيّة بـين الذّكـور والإناث.

4 ـ الفرضيّـة الرّابعـة: هنـاك علاقـة بـين اضطرابـات الأطفـال النفسـية والسـلوكية تُعـزى إلى أوضاعهـم العائليّـة.

5 ـ الفرضيّة الخامسة: هناك علاقة بين المستوى العلميّ للآباء وسلوك أبنائهم وانفعالاتهم.

6 ـ الفرضيّة السّادسة: هناك علاقة بين مهن الآباء وأوضاع أبنائهم النفسية والسلوكية.

7 ـ الفرضيّـة السّـابعة: توجـد علاقـة دالّـة بـين المسـتوى التّعليمـيّ لـلأمّ ووأوضـاع أبنائها النفسـية والسلوكية.

8 ـ الفرضيّـة الثّامنـة: هنـاك علاقـة بـين الوضـع الاقتصـاديّ للتلامـذة الفلسـطينيين

واضطراباتهم النفسية والسلوكية.

9 ـ الفرضيّة التاسعة: علاقة التّحصيل الدّراسيّ للتلامذة بسلوكهم وانفعالاتهم.

10 ـ الفرضيّـة العـاشرة: هنـاك فـروق دالّـة بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها، في مـا يتعلّـق بسـلوكيّاتهم. وأوضاعهـم النفسـية.

خاتمة

الفصل الثاني

تفسير النّتائج ومناقشتها

تمهيد

قمنا في الفصول السّابقة من القسم الميدانيّ بعرض نتائج رائز بيك للاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة التي يعاني منها الأطفال اللاجئون في مدارس الأنروا في لبنان، وهي تدنّي تقدير الذّات، والقلق، والاكتئاب، والغضب، واضطراب السّلوك. وقد درسنا علاقة هذه الاضطرابات بالوضع العائليّ، والاقتصاديّ الذي يحيط بالتّلميذ. ولا بدّ لنا هنا من تفسير هذه النتائج ومناقشتها لمعرفة الأسباب التي أدّت إلى ظهور هذه الاضطرابات، ومدى تأثيرها في سلوك الأطفال ونموّهم الانفعاليّ وتحصيلهم الدّراسيّ. لذلك سنقوم في هذا الفصل بتفسير النّتائج، والإجابة عن الفرضيّات التي طرحناها في مقدّمة هذا البحث.

وسنأخذ بالاعتبار ما جاء في القسم النّظريّ، وما جاءت به الدّراسات السّابقة من باب المقارنة والإضاءة على نتائج البحث.

1 ـ مناقشة الفرضيّة الأوّلى:

هناك علاقة دالّة بين الاضطرابات النفسية والسلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين تُعزى إلى ظروفهم الحياتيّة.

تبيّن أنّ الظّروف التي يعيشها الفلسطينيّون في لبنان بعامّة، والأطفال

بخاصّـة، هـي سـيّئة للغايـة. وقـد جـاءت نتائـج دراسـتنا لتثبـت هـذه الفرضيّـة. إذ تبـيّن أن الأطفـال الفلسـطينيّين يعانـون اضطرابـات انفعاليّـة وسـلوكيّة خطـرة أهمّهـا: التـدنّي في تقديـر الـذّات، وارتفـاع نسـبة القلـق، والاكتئـاب، والغضـب، و الاضطرابـات السّـلوكيّة كالعدوانيّـة، والعنـف، والتّخريـب إلـخ...

لقـد بيّنـت الدّراسـة أنّ 14,2 % فقـط مـن التّلامـذة لديهـم تقديـر ذات مرتفـع، و46,7 % لديهـم تقديـر ذات متوسّـط، و39,1 % لديهـم تقديـر ذات متـدنٍّ. وهـذه النّسـبة مرشـحة للازديـاد نظـرًا للظّـروف السّـيّئة التـي يعيشـها التّلامـذة والتّـي تـزداد سـوءًا يومًـا بعـد يـوم بسـبب الضّغـوط الاجتماعيّـة والاقتصاديّـة والأمنيّـة المتردّيـة. فهـذه الظـروف لم تؤثّـر في انفعـالات التّلامـذة وسـلوكهم فقـط، بـل أيضًـا في تحصيلهـم الـدّراسيّ، وتفاعلهـم الاجتماعـيّ. لقـد تبـيّن أنّ هنـاك علاقـة بـين تحصيـل التّلامـذة ومشـاكلهم السـلوكية. أفـاد حـوالى ثلـث المعلّمـين أنّ بعـض التّلامـذة يعانـون مـن حركـة زائـدة، وصعوبـة في الاسـتيعاب والفهـم، وضعـف في التّركيـز والانتبـاه، وعـدم رغبـة في الـدّرس، مّـما يـؤدّي إلى تـدنّي التّحصيـل الـدّراسي. وهـذا التـدنّي يقـود بـدوره إلى تـدني تقديـر الـذّات، وارتفـاع درجـة الاكتئـاب والقلـق إلـخ...

يتّحـدّد مفهـوم الـذّات لـدى الطّفـل مـن خـلال العلاقـة المبكّـرة بـين الطّفـل ووالديـه، وإحساسـه بالقبـول. ثـمّ يتطـوّر هـذا المفهـوم مـن خـلال مجموعـة مـن الخـبرات، كالخـبرات المدرسـيّة، ونوعيّـة التّفاعـل بـين التّلميـذ وزملائـه، والتّلميـذ ومعلّميـه في المدرسـة، والكيفيّـة التـي يتـمّ فيهـا هـذا التّفاعـل.[1]

فـإذا كان هنـاك تفاعـل إيجـابيّ بـين الطفـل ووالديـه وبينـه وبـين معلميـه ورفاقـه، فـإن نمـوّه الانفعـالي والاجتماعـي سـوف يكون سـويًّا.

إنّ عـدم الثّقـة بالنّفـس والتّـدنّي في تقديـر الـذّات يولـدّان لـدى الطفـل اضطرابـات انفعاليّـة وسـلوكيّة، فيصبـح قلقًـا عـلى نفسـه ومسـتقبله، أو مكتئبًـا يشـعر

1- قطامي، نايفة، برهوم، محمّد. طرق دراسة الطّفل. ص. 94.

بالعجـز والاحبـاط. وهـذا مـا أثبتتـه نتائـج دراسـتنا. فهنـاك حـوالى 60 % مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين يعانـون القلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا، وحـوالى نصـف التّلامـذة يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا باعتبـار أنّ الأطفـال اللاجئـين يفتقـرون إلى الأمـن والحمايـة والطّمأنينـة.

وبالإضافـة إلى الاضطرابـات الانفعاليّـة، فـإنّ التـدنّي في تقديـر الـذّات قـد يولّـد اضطرابـات سـلوكيّة يوجّهها الأطفـال نحـو ذواتهـم أو نحـو الآخريـن كالغضـب، والعنـف، والعدوانيّـة، والسّرقـة، والكـذب والغـش إلخ...وهـذه المشـكلة ظهـرت بوضـوح مـن خـلال نتائـج البحـث.

تبـيّن أنّ حـوالى نصـف التّلامـذة يعانـون الغضـب واضطـراب السّـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا. وهـذا يتوافـق مـع مـا قالـه المعلّمـون. لقـد وجدنـا أن 60 % مـن التّلامـذة يمارسـون الكـذب والغـشّ بدرجـات متفاوتـة بـين دائمًـا وأحيانًـا، وأنّ هنـاك حـوالى نصـف التّلامـذة يتلفظّـون بألفـاظ بذيئـة ويقومـون بالتّعـدّي عـلى رفاقهـم وإيذائهـم بدرجـات متفاوتـة بـين (دائمًـا وأحيانًـا). حتّـى أنّ هنـاك حـوالى 15 % مـن التّلاميـذ يجلبـون معهـم أدوات حـادّة إلى المدرسـة. وهنـاك حـوالى نصـف التّلامـذة لا يحترمـون الأنظمـة المدرسـيّة و 20 % مـن التّلامـذة يتمـرّدون عـلى المعلـم و الإدارة.

نسـتنْتج مّـما تقـدّم أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الفلسـطينيّين في مـدارس الأنـروا يعانـون اضطرابـات انفعاليّـة وسـلوكيّة ودراسـيّة تسـتدعي المعالجـة والمتابعـة مـن قبـل المعنيّين.

2 ـ مناقشة الفرضيّة الثّانية

هنـاك فـروق دالّـة في درجـة الاضطرابـات النفسـية والسّـلوكيّة لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات وخارجهـا.

لقـد أثبتـت النتائـج صحّـة هـذه الفرضيّـة. إذ تبـيّن أنّ هنـاك تباينًـا كبـيرًا

وواضحًا في درجة الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة لدى التّلامذة الذين يعيشون داخل المخيّمات وخارجها.

وبالنسبة لتقدير الذّات، فقد أظهرت الدّراسة أنّ التّلامذة الذين يعيشون داخل المخيّمات هم أكثر عرضة لتدنّي تقدير الذّات من التّلامذة الذين يعيشون خارجها. إنّ نسبة الذّكور الذين يتمتّعون بتقدير ذات مرتفع خارج المخيّمات بلغت ثلاثة أضعاف نسبة الذّكور الذين يعيشون داخلها.

كذلك بيّنت النّتائج أنّ نسبة الإناث اللواتي لديهنّ تدنٍّ في تقدير الذّات داخل المخيّمات بلغت حوالى ضعف نسبتهنّ خارج المخيّمات. أمّا التّلميذات اللواتي لديهن تقدير ذات مرتفع، فقد بلغت نسبتهنّ 20,7 % لدى اللواتي يعشن خارج المخيّمات مقابل 13,2 % داخلها.

إنّ الطّفل الذي يعيش في حالة بؤس وفقر وحرمان، في بيت متصدّع يفتقر إلى الشروط الصحية، لهو طفل بائس لن ينمو بشكل سويّ. إنّ شوارع المخيّم عبارة عن أزقّة ضيّقة تفترشها أنابيب المياه، ومجاري الصّرف الصّحيّ، وتعلوها أشرطة الكهرباء، ولا تسمح له باللّعب والتّرفيه، فضلاً عن البيئة الملوّثة الناتجة عن النفايات المنتشرة، والغازات السّامّة المنبعثة من مولّدات الكهرباء. وهناك عوامل كثيرة تجعل الطّفل داخل المخيّمات يشعر بأنّه مقهور ومحبط ولا قيمة له. وهذا ما يجعله محبطًا ومقهورًا، لذلك يظهر تدنّي تقدير الذات المصحوب بالحقد والكراهية ضدّ الآخرين.

أمّا بالنسبة للقلق، فتبيّن أن هناك تقاربًا بين درجة القلق لدى التّلامذة الفلسطينيّين سواء الذين يعيشون داخل المخيّمات أو الذين يعيشون خارجها. إذ بلغت النسبة داخل المخيمات 58% لدى التّلاميذ الذّكور بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا مقابل 56,5% لدى التّلامذة الذين يعيشون خارجها. وبلغت حوالى 80,3 % بدرجة مرتفعة ومرتفعة جداً لدى التلميذات داخل المخيّمات مقابل 71,4 % لدى

التلميذات اللواتي يعشن خارجها. وهذا يدلّ على أنّ هناك ضغوطًا قاسية يعيشها الأطفال الفلسطينيّون سواء داخل المخيّمات أو خارجها، فهم غير قادرين على مواجهتها، مّما يولّد لديهم القلق المرتفع والخوف الدائم على حياتهم ومستقبلهم.

قد يعود القلق إلى تردّي الوضع المعيشي السّيّىء الذي تعيشه معظم الأسر الفلسطينيّة داخل المخيّمات وخارجها. وهذا الوضع يحول دون تلبية حاجات الأسرة الأساسيّة وبخاصّة المأكل والملبس والطبابة. إذ أظهرت الدّراسة أنّ 30 % من العائلات لا يتجاوز دخلها الشّهريّ 400 ألف ل.ل. وهناك 92,5 % من التّلامذة يعيشون داخل المخيّمات. أما التّلامذة الذين يعيشون خارجها فيصل دخل عائلتهم الشّهريّ إلى أقلّ من 700 ألف ل.ل، مع العلم أنّ متوسط عدد أفراد الأسرة الفلسطينيّة داخل المخيّمات هو ثمانية أفراد وخارجها ستة أفراد. ومعظم الآباء يعملون في البناء، أو الحدادة، أو أنّهم بائعون في سوق الخضار أو في محلاّت تجاريّة، ومنهم تجار صغار كأصحاب الدكاكين الصغيرة أو البسطات.

يضاف إلى حالة الفقر الوضع الأمنيّ المتردّي داخل المخيّمات، إذ يشعر الطفل بأنّ حياته مهدّدة بسبب النزاعات المسلحة في المخيّم. وقد حصلت بالفعل نزاعات أدّت إلى سقوط قتلى بسبب شريط كهرباء على سبيل المثال، أو بسبب خلاف بين الأطفال انتقل إلى خلافات بين الأهل، و تسبّب في وقوع قتلى وجرحى إلخ... فالفلتان الأمنيّ يُعرّض الأطفال للقلق والخوف. وهذا ما كنّا نلاحظه من خلال عملنا في المدارس، فكلّما سمع الأطفال صوت الرصاص داخل المخيّمات، كانوا يتوتّرون، ويعبّرون عن خوفهم وقلقهم.

بالإضافة إلى الاضطراب الأمنيّ، هناك وجود عدد كبير من الغرباء عن المخّيّم، ومن جنسيّات مختلفة، مما يثير الخوف والقلق لدى الأهل على أطفالهم.

حضرت تلميذة في السابعة من العمر إلى المدرسة، وآثار الضرب بادية

عـلى وجههـا. وعنـد الكشـف عنهـا، تبـيّن أنّهـا تعرضّـت لـضرب مـبرّح عـلى وجههـا وعـلى جسـدها. وذكـرت الطّفلـة أنَّ والدتهـا ضربتهـا «بنبريـج الميـاه». ومـن خـلال متابعـة الحالـة ذكـرت الأمّ أنّ ابنتهـا تعرّضـت لمحاولـة تحـرّش قبـل أسـبوعين في الشّـارع مـن قِبـل رجـل غريـب، لذلـك فهـي تخـاف كثـيراً عـلى ابنتهـا. ولكنّهـا اضطـرّت لإرسـال ابنتهـا الى الـدكّان المجـاور لـشراء بعـض الحاجـات وقـد تأخّـرت، فخافـت عليهـا كثـيراً، وبـدأت تبحـث عنهـا فلـم تجدهـا. وعندمـا عـادت الطّفلـة الى البيـت، هجمـت عليهـا الأمّ وبـدأت بضربهـا. وأضافـت الأمّ بأنّهـا وقعـت تحـت ضغـط نفـسي وخـوف شـديد حتـى فقـدت وعيهـا ولم تعـد تسـمع صراخ ابنتهـا. وعندمـا هـدأت ندمـت كثـيراً عـلى مـا فعلـت. وذكـرت الأمّ أنّهـا تخـاف كثـيراً عـلى أولادهـا بسـبب الفلتـان الأخلاقـيّ في المخيّـم، حيـث يوجـد غربـاء كـثر.

حتّـى الأطفـال الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات لا يشـعرون بالأمـان. فهـم يعيشـون القلـق الدائـم لأنهـم لاجئـون وبـدون هويـة.

إن خـوف الأهـل الدّائـم ينعكـس سـلبًا عـلى أبنائهـم. وبسـبب ضيـق مسـاحة المنـازل، وعـدم وجـود غـرف خاصـة بالأطفـال، واضطـرار الأهـل لمناقشـة معظـم المواضيـع التـي تقلقهـم أمـام أبنائهـم، فـإن مشـاعر الضيـق والقلـق تنتقـل إلى الأبنـاء عـن طريـق العـدوى النّفسـيّة والنمذجـة (Modeling).

أمّـا بالنسـبة للاكتئـاب، فالأمـر يختلـف: لقـد أشـارت النّتائـج إلى وجـود تبايـن واضـح وكبـير في نسـبة الاكتئـاب بـين الأطفـال داخـل المخيّـمات وخارجهـا. فهنـاك 60,9 % مـن الذكـور والإنـاث داخـل المخيّـمات يعانـون الاكتئـاب المرتفـع والمرتفـع جـدًّا مقابـل 34,2 % للأطفـال الذيـن يعيشـون خارجهـا. فالفـرق كبـير جـدًّا بـين الفئتـين. كـما أن نسـبة الاكتئـاب بـين الذكـور والإنـاث متقاربـة داخـل المخيّـمات (62 % مقابـل 59 %). إذًا، التلامذة داخـل المخيّمات معرّضون أكـثر للإصابـة بالاكتئـاب. والنسـبة المذكـورة تدعـو إلى القلـق. إن بيئـة المخيّـم تخلـو مـن الأمـن

والطمأنينة ولا تتوافر فيها الشروط الصحيّة ولا المساحات كي يلعب الأطفال في جو آمن وهادىء .

وكذلك الحال بالنسبة للغضب حيث ثبت فعليًّا من خلال النّتائج أنّ هناك تباينًا واضحًا وكبيرًا في نسبة الغضب بين التّلامذة الذين يعيشون داخل المخيّمات والذين يعيشون خارجها. فالذين داخل المخيّمات هم عرضة للغضب أكثر من الأطفال خارج المخيّمات. إن نسبة الغضب تصل إلى 67 % داخل المخيّمات مقابل 40 % خارجها. وبالنسبة للإناث، فإن النسبة داخل المخيّمات تبلغ 59,4 % مقابل 29,8 % خارجها. وهذا يشير إلى أنّ أطفال المخيّمات سواء الذكور أو الإناث يعانون الشعور بالغضب والانفعال الشديد وعدم القدرة على ضبط النّفس.

إن اللّعب من أهمّ الأنشطة الترفيهية التي يمارسها الطّفل من أجل الحصول على المتعة والفرح. إذ يتعلم من خلاله احترام القانون ويكتسب المهارات الاجتماعيّة. كما أنّ اللّعب يعمل على تنميّة شخصيّة الطّفل من مختلف الجوانب الجسميّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والعقليّة.

صرّح فرويد (1927) في إحدى محاضراته بأن كل طفل يلعب يمكن أن يتصرّف كشاعر لأنه يخلق عالمه الخاص ويركّب أشياء هذا العالم بحسب ما يحلو له: فاللعب نقيض الواقع لأنه يقوم على الخيال. وإذا استعاد الطفل حدثًا مؤلمًا في ألعابه، فإنه يحاول أن يسيطر على العالم وعلى الألم من خلال رمزية اللعب. وهكذا يشعر الطفل بأنه قويّ وكبير.

إنّ عدم قدرة الأهل على شراء الألعاب لأولادهم يحرمهم من متعة اللّعب. كما أن المنازل الضّيّقة والسّيّئة صحيًّا لا تسمح للطّفل الفلسطيني أن يلعب ويستمتع بالحياة. إلى جانب ذلك، هناك الشّوارع الضيّقة في المخيّمات، والحافلة بالضّغوط والأخطار والتي لا توفّر للأطفال البيئة المناسبة للعب. فضلاً عن أنّ معظم مدارس الأنروا تفتقر للأنشطة التّرفيهيّة، حتّى أنّ حصص الرياضة

والرّسـم تُلغـى أحيانًـا لصالـح إحـدى المـواد العلميّـة. لذلـك فالأطفـال محرومـون حتّـى مـن أبسـط حقوقهـم، مّـما يزيـد مـن اكتئابهـم وحزنهـم وغضبهـم. إنهـم بحاجـة إلى أنشـطة رياضيّـة وفنيّـة تتناسـب مـع أعمارهـم وحاجاتهـم. وكـما رأينـا في موقـف فرويـد، فـإن اللعـب لـه دور أسـاسيّ في تعزيـز أركان الصحـة النفسـيّة.

لقـد أثبتـت الدّراسـة أنّ التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات يعانـون اضطرابات سـلوكيّة خطـرة كالعنـف والعدوانيّـة والتّخريـب. إذ هنـاك 73,8 % مـن التّلاميـذ الذّكـور الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات لديهـم اضطـراب سـلوكيّ مقابـل 44,7 % خارجهـا. كذلـك وجدنـا أن 63,8 % مـن التّلميـذات اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات لديهـنّ اضطـراب سـلوكيّ مقابـل 37,9 % خارجهـا.

إنّ نسـبة اضطـراب السّـلوك لـدى تلامـذة المخيّـمات هـي نسـبة عاليـة، وتشـير إلى خطـورة الواقـع النفـسي للأطفـال داخـل المخيّـمات بسـبب القهـر والخـوف والإحبـاط والفقـر، مّـما يولّـد لديهـم العنـف والعدوانيّـة تجـاه أنفسـهم، وتجـاه الآخريـن، وذلـك للتّعبـير عـن رفضهـم لهـذا الواقـع الـذي يعيشـونه.

تبـيّن أيضـاً أنّ الأهـل خـارج المخيّـمات يعاملـون أبناءهـم بلطـف أكـثر مـن الأهـل داخـل المخيّـمات. وقـد يكـون السّـبب هـو الضّغـط النّفـسيّ والاجتماعـيّ والاقتصـاديّ الـذي يدفـع الأهـل داخـل المخيّـمات إلى التّـصرّف بقسـوة مـع أبنائهـم.

إنّ الحيـاة القاسـيّة التـي يعيشـها الأطفـال داخـل المخيّـمات تنمّـي لديهـم روح العدوانيّـة والعنـف. فالاحباطـات اليوميّـة تدفعهـم للعدوانيّـة، وتحـول دون تلبيـة حاجاتهـم الأساسـيّة. كـما أنّ تدهـور الوضـع الأمنـيّ داخـل المخيّـمات، وتعـرضّ الأطفـال للـضرب و العنـف لا يسـاعدان عـلى تعزيـز النمـوّ الانفعـالي والاجتماعـي عنـد الأطفـال.

3 ـ مناقشة الفرضيّة الثّالثة

هناك فروق دالّة في درجة الاضطرابات النفسية والسّلوكيّة بين الذّكور والإناث

لقد أظهرت نتائج البحث صحّة هذه الفرضيّة في بعض الاضطرابات وعدم صحّتها في بعضها الآخر. إذ أشارت النّتائج إلى وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين جنس التّلامذة ومستوى تقدير الذّات. إلا أن هناك تباينًا بسيطًا في المتوسّط الحسابيّ لتقدير الذّات بين الذّكور والإناث داخل المخيّمات وتقاربًا خارجها. وهذا التباين ظاهر أيضًا بحسب الفئة العمريّة. بالنسبة للذّكور الذين يعيشون داخل المخيّمات، تبيّن أنّ تلامذة الصّفّ الرّابع والذين هم في التاسعة من العمر يعانون أكثر من حيث تدني تقدير الذات. إذ أنهم في مرحلة دراسية انتقاليّة تتطلّب منهم العمل وتحقيق النجاح، بينما بيئتهم العائليّة لا تقدّم لهم الدعم والمساعدة. أمّا خارج المخيّمات، فالتّلامذة الذّكور هم الأكثر معاناة في تدنّي تقدير الذّات بخاصة تلاميذ الصّفّ السّادس الذين هم في الحادية عشرة، أو الثّانية عشرة. وهذه المرحلة حرجة في حياة الطفل، إذ تُعتبر نهاية مرحلة الطّفولة المتأخّرة، وبداية البلوغ، حيث يبدأ البحث عن الهويّة الشّخصيّة والاجتماعيّة، فيصطدم الطّفل بواقعه.

أمّا بالنسبة للإناث، فالأمر يختلف، إذ أنّ التّلميذات الأكثر معاناة في تدنّي تقدير الذّات هنّ تلميذات الصّفّ السّادس داخل المخيّمات، اللواتي أصبحن في مرحلة حرجة من النّموّ حيث تُفرض عليهنّ قيود كثيرة من قبل الأهل نظراً لانعدام الأمان، ووجود أفراد من جنسيّات مختلفة داخل المخيّمات. فالفتاة تشعر وكأنّها في سجن ولا تتمتّع بحرّيتها كالتي تعيش خارج المخيّمات. أضف إلى ذلك بوادر البلوغ التي تترافق مع التحولات الفيزيولوجيّة والجسديّة وشدة الروادع الدينيّة والاجتماعيّة.

أمّا بالنسبة للقلق، فقد تبيّن أنّ هناك فروقًا دالّة احصائيًّا في نسبة القلق

بين الذكور والإناث سواء داخل المخيّمات أو خارجها. إذ أنّ حوالى 56 % من التّلامذة الذّكور داخل المخيّمات لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا مقابل 80,3 % لدى الإناث. وهذا يعني أنّ الإناث أكثر عرضة للقلق من الذّكور. قد يكون السّبب هو ما تعانيه الفتاة من الخوف وعدم الإحساس بالأمان والاستقرار، فضلاً عن حالة التّوتّر والفلتان الأمني والأخلاقيّ التي يعيشها سكّان المخيّمات.

كما أظهرت النّتائج أنّ نسبة القلق تختلف ليس فقط باختلاف الجنس، وإنّما أيضا باختلاف العمر. فتلامذة الصّفّ السّادس الذين هم في الحادية عشرة أي في نهاية مرحلة الطّفولة المتأخّرة وبداية البلوغ وخصوصًا لدى الإناث حيث تحدث لديهن التغيرات النفسيّة والبيولوجيّة والهرمونيّة التي تترافق مع تقلبات مزاجية، وإنفعاليّة.

أمّا بالنسبة للاكتئاب، فقد أظهرت الدّراسة عدم وجود فروق دالّة في نسبة الاكتئاب لدى الذّكور والإناث. إذ أنّ نسبة الاكتئاب متقاربة بينهم داخل المخيّمات. أمّا خارجها، فقد تبيّن أنّ نسبة الإناث اللواتي يعانين الاكتئاب بدرجة مرتفعة جدًّا هي ضعف نسبة الذّكور. وهذا قد يعود إلى الروادع والضغوط الزائدة المفروضة على الإناث.

تبيّن أن الاكتئاب يرتفع لدى التّلامذة مع تقدم العمر، إذ أنّ تلامذة الصّفّ السّادس هم الأكثر عرضة للإكتئاب. وهذا يشير إلى أنّ الشّعور بالاكتئاب يزداد بازدياد وعي التّلميذ لبيئته وجسده وواقعه وظروفه.

كذلك الحال بالنسبة للغضب، فقد أشارت النّتائج إلى عدم وجود علاقة دالّة بين الجندر والغضب داخل المخيّمات. فتبيّن أنّ هناك تقاربًا بين درجة الغضب لدى الذّكور والإناث حيث أنّ درجة الغضب مرتفعة جدًّا لديهم وهذا الوضع يستدعي البحث وإعداد البرامج العلاجيّة.

أمّا خارج المخيّمات، فالأمر يختلف حيث أظهرت الدّراسة وجود علاقة

دالّـة في نسـبة الغضـب بـين الذّكـور والإنـاث. إذ تبـيّن أنّ الذّكـور هـم أكـثر عرضـة للغضـب مـن الإنـاث. كـما تبـيّن أيضًـا أنّ هنـاك تباينًـا في نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة ليـس فقـط بحسـب الجنـس، وإنّمـا أيضًـا بحسـب الفئـة العمريّـة. إن الذكـور في الصّـفّ الرّابـع الذيـن في التاسـعة مـن العمـر، هـم معرضّـون للغضـب. كـما أن تلميـذات الصّـفّ السّـادس هـنّ الأكـثر عرضـة للغضـب.

وبالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، فقـد أثبتـت النتائـج وجـود فـروق دالّـة بـين الذّكـور والإنـاث الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات، مـع الإشـارة إلى أن معظـم التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات يعانـون اضطـراب السـلوك، إلا أنّ الذّكـور كانـوا الأكـثر عرضـة لهـذا الاضطـراب. أمـا خـارج المخيّـمات فالأمـر يختلـف، حيـث تبـيّن أنّ هنـاك تقاربًـا في نسـبة اضطـراب السّـلوك بـين الذّكـور والإنـاث.

إنّ نسـبة اضطـراب السّـلوك لـدى التّلاميـذ الذّكـور، وخصوصًـا داخـل المخيّـمات هي نسـبة عاليـة وتدعـو للقلـق. وقـد يعـود ذلـك لعـدّة أسـباب، فالبيئـة النفسـيّة والاجتماعيّة داخـل المخيّمات تدفـع إلى التوتّـر. إذ عـلى الفتـى أن يكـون عدائيّـا وشـجاعًا في تصرّفاتـه، بينـما عـلى الفتـاة أن تخضـع. وقـد يعـود السّـبب إلى أسـلوب تعامـل الأسرة مـع الأبنـاء. صحيـح أنّ الأهـل يطوّقـون الفتـاة بالقيـود والـرّوادع، ولكنّهـم لا يتصرّفـون معهـا بالعنـف كـما يتصرّفـون مـع الصّبـيّ. فعنـف الأهـل يوجّـه أكـثر نحـو الذّكـور. وهـذا مـا أظهرتـه الدّراسـة، إذ أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الذّكـور يُعاقَبـون بالـضّرب مـن قبـل آبائهـم بدرجـات متفاوتـة بـين (أحيانًـا ودائمًـا) مقابـل الثّلـث عنـد الإنـاث. لذلـك، نجـد أنّ السّـلوك العـدوانيّ لـدى الذّكـور هـو بمثابـة تقليـد لسـلوك الكبـار، وهو وسـيلة للتنفيس عـن الرغبة في الانتقـام مـن الوالديـن بتحويـل العـدوان باتجـاه الآخريـن.

ومـن خـلال ملاحظاتنـا الإرشـاديّة، تبـيّن لنـا أنّ معظـم الأطفـال الذيـن يقومون بسـلوك عـدوانيّ ضـد زملائهـم، هـم ضحايـا العنـف الـذي يمارسـه الأهـل والآخـرون عليهم.

على سبيل المثال، هناك طفل عدوانيّ وعنيف، يقوم بالتّبول في غرفة الصّفّ، أو على سطح البناء المدرسيّ. ومن خلال متابعة الحالة، تبيّن انّ هذا التلميذ كان يُعَنَّف كثيرًا من جانب والده الذي يضربه بالحزام، وأحيانًا بالعصا، ويركله برجليه. و في إحدى المرّات وأمام إدارة المدرسة وبعض التّلامذة، قام الوالد برفع ولده إلى أعلى، ورماه على الأرض، وحاول ضربه لولا فرار الطفل من بين يديه. وعند الاستفسار عن سبب هذه المعاملة ذكر الأب بأنّه مريض، ولا يستطيع تحمل أيّ انتقاد. وذكر أنّ بيته صغير، وأولاده يتشاجرون دائمًا مع بعضهم البعض، لذلك يقوم بضربهم. وذكر أنّه لا يسمح لهم بالخروج من المنزل بسبب الأوضاع الأمنيّة السّيّئة داخل المخيّم. فالطّفل يكره والده، ويحاول أن يسقط غضبه على الآخرين في المدرسة، لكي يعبّر عن رفضه للواقع الذي يعيشه.

أظهرت النّتائج أنّ أكثر التّلامذ عرضة لاضطراب السّلوك بين الذّكور هم تلاميذ الصّفّ الرّابع الذين هم في التاسعة من عمرهم، وأكثر التلميذات عرضة لاضطراب السّلوك هن تلميذات الصّفّ السّادس اللواتي في مرحلة البلوغ.

فالتّنشئة الاجتماعيّة تفرض على الفتاة في هذه المرحلة الكثير من الروادع، مما يولّد لديها بعض الصّراعات الدّاخليّة التي تنعكس على تصرفاتها وردّات فعلها العدوانيّة.

4 ـ مناقشة الفرضيّة الرّابعة

هناك علاقة بين اضطرابات الأطفال النفسية والسلوكية تُعزى إلى ظروفهم العائلية.

تبيّن أنّ هناك علاقة دالّة بين مستوى تقدير الذّات لدى التّلامذة، ووضعهم العائليّ. فالتّلميذ الذي يعيش مع والديه لديه تقدير ذات أفضل بقليل من الذي يعيش مع أحد والديه أو أقاربه.

فالطفل له حاجات ماديّة ونفسيّة، فهو بالإضافة إلى حاجاته البيولوجيّة

كالطعام والرّاحة يحتاج أيضًا من أجل نموّ متكامل وسليم إلى الشّعور بالطّمأنينة والرّعاية. فكلّ طفل يتطلّع إلى الاعتراف بوجوده، ويتوقّع أن يحظى بالحب والاهتمام والحماية.

وتشير الدراسات إلى مدى تأثير تعامل الأهل مع أبنائهم. إذ أظهرت دراسة Lamb[1] وجود علاقة وثيقة بين تقدير الذّات لدى الأبناء وشعورهم بالقبول من والديهم، بينما ارتبط تدنّي تقدير الذات بشعور الطفل بالنبذ والإهمال من جانب الوالدين.

وبحسب "Lamb" أيضًا يُعد حضور الأب الفاعل في الأسرة مهمّا جدًا لأنه يسهّل نموّ المهارات المعرفيّة والنجاح الدراسي والتكيّف الاجتماعي والانفعالي لدى الأبناء وخصوصًا إذا شاركهم في ألعابهم وأنشطتهم. وهذا الحضور يفرض بالطبع وجود الانسجام بين الزوجين.

ويعتقد "Bandura"[2] أن أسلوب حياة الأهل يمكن أن ينتقل برمته إلى الأبناء عن طريق النمذجة "Modeling". فالأب الذي يظهر عداوة نحو زوجته بصورة غير مباشرة، يكون سلوك إبنه قائمًا على المعارضة والتحدّي. أما الأب الذي يبدي عداوةً مباشرة نحو زوجته، يصبح سلوك طفله عدوانيًا كأبيه.

أظهرت نتائج دراستنا وجود علاقة دالّة بين درجة القلق لدى التّلامذة ووضعهم العائليّ. إذ أنّ التّلامذة الذين يعيشون مع والديهم هم نسبيًّا أقلّ عرضة للقلق من الأطفال الذين يعيشون مع أحد والديهم أو مع أحد أقاربهم. وقد لاحظنا أيضًا أنّ نسبة كبيرة من التّلامذة يعانون القلق بدرجة مرتفعة جدًّا بالرغم من وجودهم مع والديهم. وهذا يشير إلى أنّ وجود الوالدين مهمّ في حياة الطّفل،

1- Lamb, M. (2012). The Role of Father in Child Development. p.50.

2 - Bandura, A., Walters, P.(1963). Social Learning and Personality Development. p. 65.

ولكنّـه لا يكفـي إطلاقًـا لتوفـير الطمأنينـة ، إذ أحيانًـا يكـون الوالـدان مصـدرًا للقلـق لـدى الأطفـال.

إن القسـوة الشّـديدة في معاملـة الوالديـن للأبنـاء تـؤدّي إلى ظهـور الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة مثـل القلـق والخـوف والاكتئـاب والعدوانيـة، مـمّا يشـوّه نموّهـم الانفعـاليّ والاجتماعـيّ، ويشـعرهم بالعجـز عـن مواجهـة المشـكلات وتحمّـل المسـؤوليّة واتّخـاذ القـرارات.

أمّـا بالنسـبة للاكتئـاب، فقـد تبـيّن أنّ هنـاك علاقـة دالّـة بين درجـة الاكتئـاب لـدى التّلامذة ووضعهـم العائـليّ. فهنـاك 43 % مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون مـع والديهـم لديهـم اكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 75,5 % مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو مـع أحـد أقاربهـم. وهـذا يظهـر حجـم المعانـاة لـدى الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم بسـبب الطـلاق أو الانفصـال. وعندمـا يعيـش الأطفـال مـع والدهـم، فـإن هـذا الأخـير يقـوم بتشـويه صـورة والدتهـم أمامهـم وبأنهـا سـيّئة وقـد تركتهم وتخلّـت عنهم. وهـذا الأمر يزيـد من معاناتهم وشـعورهم بالكراهيـة. ومـا ينطبـق عـلى الآبـاء ينطبـق عـلى الأمهـات اللـواتي يشـوّهن صـورة الأب.

كثـير مـن الأطفـال يعيشـون مـع والديهـم ولكنّهـم يعانـون الاكتئـاب. وكـما ذكرنـا سـابقًا، فـإنّ وجـود الأهـل وحـده غـير كافٍ حتّـى يشـعر الطّفـل بالطمأنينـة. فهـو يحتـاج إلى بيئـة تتوافـر فيهـا عنـاصر الأمـن والحمايـة. وهـذا مـا يعجـز عنـه الأهـل في المخيّـمات بسـبب سـوء أحوالهـم النفسـيّة والماديّـة والمعيشـيّة.

أمّـا بالنسـبة للغضـب، فقـد تبـيّن أن الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو أحـد أقاربهـم يعانـون الغضـب أكـثر مـن الذيـن يعيشـون مـع والديهـم(60 % مقابـل 47 %).

وتبـين أيضـاً مـن خـلال نتائـج البحـث أنّ حـوالي نصـف التلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات، وحـوالي ثلـث التلامـذة الذيـن يعيشـون خارجهـا يعانـون

خلافات عائلية متفاوتة بين (أحيانًا ودائمًا)، حتّى أنّ هناك حوالى نصف التّلامذة الذّكور يفضّلون البقاء خارج المنزل بدرجات متفاوتة بين (أحيانًا ودائمًا). إن الخلافات بين الأبوين تدفع الأبناء إلى الهروب من المشكلات العائلية. فالطّفل المهمّش والمحروم من الأهل ورعايتهم يتألّم ويغضب ويشعر بالاحباط والفشل، ويميل إلى الانتقام من المجتمع الذي قسا عليه. وهذا ما أكّدته دراسات سابقة منها دراسة كارلين (Karlen, 1996) حول العوامل التي تكمن وراء السّلوك العدواني لدى الأطفال. فتبيّن أنّ إضطراب علاقة الطفل مع والديه (خصوصًا الأم) وما يفرضه من تعلّق غير آمن، يعتبر من أهم العوامل التي تؤدّي إلى ظهور السّلوك العدوانيّ لدى الأبناء.[1]

حددّت عالمة النفس "Baumrind .D" [2] أربعة أساليب تربوية يستعملها الأهل في تربية أبنائهم:

- الأسلوب الحازم المقرون بالحب الذي يقوم على إحترام الطفل وتشجيعه على الدراسة وتحمّل المسؤوليّة مع الالتزام بالمبادىء الأخلاقية. ومن آثار هذا الأسلوب نجاح الأبناء في الدراسة والشعور بالمسؤولية والقدرة على ضبط الانفعالات والتكيّف الجيّد.
- الأسلوب التسلّطي الذي يقوم على القسوة وإستبداد الأهل وعدم إحترام مشاعر الطفل وآرائه: من إنعكاساته أن الأطفال يتّجهون أكثر نحو التمرّد والعدوانية والعنف والرسوب الدراسي.
- الأسلوب المتساهل حيث يسرف الأهل في عواطفهم تجاه أبنائهم ولا

1 - Karlen, L.R. (1996). Attachment Relationship among Children with Aggressive Behavior Problems, J. of Counsulting and Clinical Psychology, Vol 64, 1, p. 64-73.

2 - Baumrind, D. (1991). Effective Parenting during the Early Adolescent, in Advances in Family Research, Vol 2, New Jersey. Erlbaum.

يحرمونهـم مـن شيء ولا يحاسـبونهم عـلى أخطائهـم. مـن آثـار هـذا الأسـلوب نمـو الأنانيـة عنـد الطفـل وعـدم القـدرة عـلى تحمـل المسـؤولية والضغـوط وإعتـماد التصرفـات المتهـوّرة والسـلبية.

- أسـلوب الإهـمال ويعنـي موقـف اللامبـالاة مـن جانـب الأهـل الذيـن لا يصغـون إلى أبنائهـم ولا يهتمّـون بهـم. ومـن نتائـج الإهـمال ظهـور الفـوضى في سـلوك الأبنـاء وعـدم نمّـو مشـاعر التعاطـف وتشـكيل السـلوكيات الاندفاعيـة والاضطرابـات النفسـية فضـلاً عـن غيـاب الشـعور بقيمـة الـذات.

مـا لاحظنـاه في دراسـتنا هـو هيمنـة أسـلوب التسـلّط أو القسـوة مـن جهـة وأسـلوب الإهـمال مـن جهـة أخـرى لـدى الأهـل في تربيـة أبنائهـم. ومـن الواضـح أن أسـلوب القسـوة هـو الغالـب.

إنّ رزوح الأهـل تحـت نـير الفقـر والبطالـة، وعـدم القـدرة عـلى توفـير الحاجـات الأساسـيّة لأطفالهـم يجعلهـم محبطـين وغاضبـين. ومشـاهدة الأهـل الغاضبـين يعلّـم الطّفـل هـذا السّـلوك ويدفعـه إلى محاكاتـه. ونـسرد هنـا بعـض الأمثلـة:

فتـاة في الثّالثـة عـشرة مـن العمـر عصبيّـة جـدًّا، تثـور وتـصرخ في وجـه زميلاتهـا ومعلّميهـا. ومـن خـلال متابعـة الحالـة، تبـيّن أنّ جـو العائلـة مشـحون بالغضـب والتوتّـر، وأنّ الوالـد مريـض بالأعصـاب ويقـوم بـضرب زوجتـه وبناتـه. و يلـوم الأمّ دائمًـا لأنهـا لم تنجـب الذّكـور. و في إحـدى المـرّات وعـلى أثـر خـلاف حـادّ بـين الوالديـن حمـل الوالـد السّـكين ووضعهـا عـلى رقبـة الوالـدة، وهـدّد بذبحهـا فانهـارت الفتـاة، وسـقطت أرضًـا، وفقـدت وعيهـا وبـدأت أخواتهـا بالـصّراخ، فتوقـف الـزوج عـن فعلـه وخـرج مـن المنـزل. وذكـرت الفتـاة انّ حياتهـم العائليّـة هـي رحلـة خـوف مرعبـة. وهـذا مـا يجعـل الجميـع في حالـة توتّـر دائـم. فالعائلـة تعيـش في حالـة فقـر شـديد وتضـمّ تسـعة أشـخاص ينامـون في غرفـة واحـدة. الأب والأم يعانيـان اضطرابـات نفسـيّة، وأحيانًـا لا يأخـذان الـدواء لأنّهـما لا يملـكان المـال لشرائـه. ذكـر

الوالـد أنّـه يتمنّـى المـوت عـلى هـذه الحيـاة، لأنـه لا يسـتطيع توفـير أبسـط حاجـات عائلتـه بسـبب مرضـه.

أمّـا بالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، فقـد أظهـر البحـث أنّ معظـم الأطفـال الفلسـطينيّين يعانـون اضطـراب السـلوك خصوصًـا الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات. إلا أنّ التلامـذة الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم هـم الأكـثر عرضـة لاضطـراب السـلوك. نلاحـظ أنّ بعـض الأطفـال الذّكـور يتمـرّدون ضـد الأمّ، حيـث يعتقـدون أنّ العدوانيّـة هـي دليـل عـلى الرجولـة، فيمارسـونها في غيـاب الأب. فالطّفـل الذكـر بحاجـة إلى أنمـوذج ذكـريّ يتماهـى معـه ويكسـبه الأسـلوب الذّكـريّ. وتشـير دراسـة هوفـمان (Hoffman 1971)[1] إلى الرّبـط بـين غيـاب الأبّ ونمـوّ الضّمـير، فالأطفـال المحرومـون مـن الأبّ بسـبب الطّـلاق، أو الوفـاة هـم الأقـلّ نمـوًّا بالنسـبة للخصائـص الأخلاقيّـة والضمـير. كـما أنّهـم أكـثر عدوانيّـة مـن الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع الأبّ. وتشـير الملاحظـة الإكلينيكيـة إلى أنّ معالجـة المشـكلات الاجتماعيّـة لـدى الأبنـاء غـير المحرومـين مـن الأب تكـون أسـهل مـما هـي عنـد الأطفـال المحرومـين مـن الأب.

ومـع ذلـك، فالتّلامـذة الذيـن يعيشـون مـع والديهـم هـم أيضًـا عرضـة لاضطـراب السّـلوك بسـبب سـوء ظروفهـم المعيشـية والماديـة والنفسـية. إذ أنّ هنـاك نسـبة عاليـة مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين يعانـون اضطـراب السّـلوك بدرجـة مرتفعـة جـدًّا بالرغـم مـن أنهـم يعيشـون مـع والديهـم.

إن الحيـاة القاسـيّة التـي يعيشـها أطفـال المخيّـمات تنمّـي فيهـم روح العدوانيّـة والعنـف. فالإحباطـات اليوميّـة تدفـع إلى العدوانيّـة. كـما أن الأطفـال يتعلّمـون العنـف عـن طريـق النمذجـة مـن الأهـل وبخاصـة في المخيّـمات.

1- Hoffman, L.W. (1971). Father Absence and Conscience Development. Developmental Psychology, Vol 4, 3, P. 400- 406.

وهنـاك بعـض الآبـاء ينمّـون سـلوكيّات العنـف والعدوانيّـة عنـد أطفالهـم عـن قصـد، ويعتقـدون أنّ التصرّفـات العنيفـة دليـل عـلى الرجولـة، فيشـجّعون أبناءهـم عليهـا وذلـك للدفـاع عــن أنفســهم بحســب رأيهــم. أمــا بعــض الآبــاء مــن ذوي الاتّجاهــات العدائيّــة لا يتقبّلــون أبناءهـم، ويعاملونهـم معاملـة قاسـية، ويمارسـون عليهـم العقـاب البـدنيّ الشـديد. وهـذا مـا ظهـر مـن خـلال هـذا البحـث. إذ أنّ هنـاك أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الذّكـور، وأكـثر مـن ثلـث التّلميـذات قـد تعرضـوا للـضّرب مـن قبـل آبائهـم، كـما تبـيّن أنّ حـوالى ثلـث التّلامـذة يتعرّضـون دائمًـا للشـتم بألفـاظ قاسـيّة مـن قِبـل آبائهـم، مـما يولّـد لديهـم الحقـد والتّمـرّد تجـاه الآخريـن.

إنّ الدّراسـات السّـابقة أثبتـت وجـود علاقـة بـين السّـلوك العـدوانّي للآبـاء، والمشـكلات السّـلوكيّة لـدى الأبنـاء ومنهـا: دراسـة هـيرام وزملائـه (Hiram, et al, 1989)[1] التـي توصّلـت إلى وجـود علاقـة ارتباطيّـة موجبـة بـين السّـلوك العـدوانيّ للآبـاء والسّـلوك العـدواني لـدى الأبنـاء. وتوصلـت دراسـة (Patterson 1985)[2] إلى أن التربيـة الوالديـة السـيّئة (العنـف، الشـتم، عـدم الحـوار، غيـاب التعزيـز والمـدح) تـؤدّي إلى إضطـراب السـلوك عنـد الطفـل الـذي قـد يصبـح جانحًـا في مرحلـة المراهقـة. عـلاوة عـلى ذلـك، فالطفـل يتعـرّض إلى النبـذ مـن جانـب رفاقـه بسـبب سـلوكه السـيّىء الـذي تـدرّب عليـه في المنـزل، كـما أنـه يكـون غالبًـا في عـداد الراسـبين. فالرسـوب الدائـم ينبـىء بنتائـج وخيمـة، بينـما التحسـن في التحصيـل يشـير إلى إحتـمال الخـروج مـن خطـر الإنحـراف.

1- Hirman, E.F., et al. (1985). Parental Aggression Related to Behavior problems in Three Years Old Sons of Alcoholics,The world Congress Meeting of World Association on Infant Psychiatry and Allied Disciplines, p. 497-499.

2 - Patterson, G. R. (1986). Performance Models for Antisocial Boys, America Psychologist, Vol. 41, 4, P. 432-444.

بعـض الآبـاء الذيـن يعانـون الأمـراض النفسـيّة، أو إدمـان الكحـول أو المخـدّرات يتعاملـون مـع أبنائهـم بطريقـة قاسـيّة جـدًّا ومؤذيـة، مـمّا يولّـد لديهـم الحقـد والعدوانيّـة ويدفعهـم إلى إسـقاط دوافعهـم العدوانيّـة عـلى الأطفـال الآخريـن. وهنـاك حـالات كثـيرة مـن الأطفـال الذيـن يتعرّضـون للعنـف الأسريّ.

جـاءت طفلـة في السـابعة مـن العمـر إلى المدرسـة وآثـار الحـروق باديـة عـلى يديهـا. وبعـد الاستفسـار، ذكـرت أنّ والدهـا قـام بحـرق يديهـا بالسـيجارة. والسـبب كـما ذكـرت أنّهـا لم تقـم بتنظيـف المنـزل، ومـرّة أخـرى، قـام بشـطب وجههـا بالمـوسى، وذكـرت أنّـه يقـوم أحيانًـا بربـط يديهـا ورجليهـا ويعلقهّـا في السـقف. قالـت لنـا الطفلـة مـاذا أفعـل؟ وإلى أيـن أذهـب؟ لقـد تركتنـا أمّـي وهربـت إلى بيـت أهلهـا مـن ظلـم والـدي. وقـد تبـيّن لاحقًـا انّ الأب يدمـن الكحـول، ويتـصرّف كشـخص فقـد صوابـه.

ولعـدم وجـود ألعـاب ترفيهيّـة داخـل المخيّـمات، وعـدم وجـود أماكـن للّعـب، فـإن الأطفـال يلجـأون إلى وسـيلة الترفيـه الوحيـدة وهـي التلفـاز. فالسّـاعات الطّويلـة التـي يقضيهـا الطّفـل أمـام الشّاشـة تتجـاوز السّـاعات التـي يقضيهـا في المدرسـة. إذ يُعتـبر التلفـاز أهـمّ مصـادر المعلومـات لـدى الأطفـال.

5 ـ مناقشة الفرضيّة الخامسة

هناك علاقة بين المستوى العلميّ للآباء وأوضاع أبنائهم النفسية والسلوكية.

أظهـرت الدّراسـة أنّ المسـتوى العلمـيّ للآبـاء يؤثّـر في بعـض سـلوكيّات أبنائهـم وانفعالاتهـم.

ومـن الجديـر ذكـره أنّ نسـبة الآبـاء المتعلّمـين هـي نسـبة محـدودة، إذ هنـاك حـوالى 44,8 % منهـم أميّـون أو بالـكاد يعرفـون القـراءة والكتابـة. وهنـاك حـوالى 48 % لديهـم مسـتوى تعليمـي متوسّـط أو ثانـويّ. فمعظـم الآبـاء هـم جيـل الحـرب. لقـد كانـوا أطفـالاً أو طلاّبًـا في أثنـاء الاجتيـاح الإسرائيـلي عـلى لبنـان عـام 1982.

والجميع يعرف ما عانته المخيّمات آنذاك وخصوصًا مخيّمات بيروت، وما جرى من مجازر في صبرا وشاتيلا، ثم كانت الحرب التي سمّيت بحرب المخيّمات التي استمرّت من عام 1985 حتى 1988. وبسبب الحروب والأوضاع الأمنيّة السّيّئة، كثير من التّلامذة آنذاك تركوا المدرسة إمّا بسبب الخوف وإمّا بسبب العمل لإعالة عائلاتهم بعد استشهاد آبائهم، أو خطفهم. كما أنّ المجازر أدّت إلى إصابة عدد كبير من الأطفال آنذاك بصدمات نفسيّة وإعاقات لم يتخلّصوا من آثارها حتّى الآن. وهذا ما كنا نلاحظه من خلال مقابلاتنا لبعض الآباء عندما كانوا يحدّثوننا عن طفولتهم عندما كانوا تلامذة، وكيف تركوا مقاعد الدراسة.

أظهرت نتائج البحث أيضًا أنّ هناك علاقة دالّة بين تقدير الذات لدى التّلامذة ومستوى آبائهم العلميّ. إذ أن أبناء الآباء المتعلّمين لديهم تقدير ذات أفضل من أبناء الآباء غير المتعلّمين.

أمّا بالنسبة للقلق والاكتئاب، فالنتائج تشير إلى عدم وجود فروق دالّة بين التلامذة بحسب مستوى الأب العلمي. ولكن لاحظنا أن نسبة القلق والاكتئاب لدى الأبناء تنخفض كلما إرتفع المستوى التعليمي للأب، غير أن الفروق لم تكن دالّة.

كذلك الحال بالنسبة للغضب، فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالّة بين الغضب لدى التلامذة ومستوى والدهم العلمي. لقد وجدنا أن درجة الغضب لدى أبناء الآباء غير المتعلمين مرتفعة أكثر من أبناء الآباء المتعلمين، ولكنّ الفروق ليست دالّة.

أمّا بالنسبة لاضطراب السّلوك، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالّة بين نسبة اضطراب السّلوك لدى التّلامذة ومستوى آبائهم التّعليميّ. إذ تبيّن أنّ اضطراب السّلوك يرتفع لدى أبناء الآباء غير المتعلّمين أكثر من أبناء الآباء المتّعلّمين.[1]

1- الحواث، علي، وآخرون. (1985). رعاية الطّفل المحروم. ص. 75

فالآباء المتعلّمون يكونون أكثر ميلاً للتّفاعل الإيجابيّ والتّفاهم مع أبنائهم، وأقلّ ميلاً لاستعمال العنف والقسوة، ممّا يخفّف من غضب الأبناء. وهذا ما أكّدته أيضًا بعض الدّراسات السّابقة مثل دراسة (الأخرس)[1] حيث أظهرت أنّ 7,6 % من الآباء حملة الشهادات الجامعيّة يميلون إلى استعمال الشدّة في التّربية مقابل 25 % من الآباء الأميّين، وعلى العكس من ذلك، تبيّن أنّ 48 % من الآباء الجامعيين يعتمدون أسلوب التّشجيع مقابل 15 % لدى الآباء الأمّيّين. كما تشير هذه الدّراسة إلى نتائج مماثلة في ما يتعلّق أيضًا بمستوى الأمّ التعليمي.

6 ـ مناقشة الفرضيّة السّادسة

هناك علاقة بين مهن الآباء وأوضاع أبنائهم النفسية والسلوكية

بالنسبة لمهنة الآباء وعلاقتها بسلوك الأبناء وانفعالاتهم، فقد أظهرت النّتائج عدم وجود علاقة دالّة إحصائيّا بين مهنة الأبّ وسلوك الأبناء واضطراباتهم السلوكية والانفعالية باعتبار أن المهن متقاربة من بعضها البعض من حيث المستوى. إذ يدخل معظمها في الكادرات الدنيا. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًّا في هذا المجال. ولكنّ أبناء العاطلين عن العمل يعانون أكثر من تدني تقدير الذات بالمقارنة مع الآخرين.

نجد أحيانًا بعض الأطفال الذين يخجلون من مهن آبائهم كعمّال التنظيفات أو كبائعين متجولين أو نواطير بناية الخ... مع العلم أنّ بعض هؤلاء الآباء متعلمون نسبيًّا ولكنّهم مضطرون لممارسة هذه المهن لتأمين لقمة العيش.

بالنسبة للقلق لدى الأطفال، بيّنت النّتائج عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين نسبة القلق لدى الأطفال ومهن آبائهم.

---

1 - الأخرس، صفوح. (1982). علم الاجتماع العام. ص. 214.

وما ينطبق على تقدير الذات والقلق ينطبق أيضًا على الاكتئاب، إذ بيّنت الدّراسة عدم وجود علاقة دالّة احصائيًا بين مهنة الأب ونسبة الاكتئاب لدى الأبناء. فالمسألة مشتركة لدى الأطفال الفلسطينيّين باعتبار أنّ الفروق في مستوى المهن ليس كبيرًا. ولكنّنا وجدنا أنّ حوالى 80 % من التلامذة الذين يعانون الاكتئاب بدرجة مرتفعة جدًّا هم أبناء عمّال أو تجّار صغار، بينما هناك 7,5 % فقط من التلامذة الذين يعانون الاكتئاب بدرجة مرتفعة هم أبناء موظّفين، أو يعملون في مهن عليا. وهذا يشير إلى أنّ أبناء العمّال وأصحاب المهن المتواضعة هم عرضة للاكتئاب أكثر من أبناء الموظّفين، أو الذين يعملون في مهن عليا.

في ما يتعلق بالغضب، تشير النّتائج إلى عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًا في نسبة الغضب لدى التّلامذة ومهن آبائهم. لكنّ النتائج أظهرت أنّ حوالى نصف التّلامذة من أبناء العمّال أو أصحاب المهن المتواضعة يعانون الغضب بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا. وأنّ نسبة قليلة جدًّا من أبناء الموظّفين أو الذين يعملون في مهن عليا يعانون الغضب بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا. وهذا يشير إلى أنّ أبناء العمّال هم الأكثر عرضة للغضب حتّى أكثر من أبناء الآباء العاطلين عن العمل. إذ أنّ بعض الآباء العاطلين عن العمل هم من ذوي الإعاقات، أو الأمراض المستعصية الذين ترعاهم مؤسسات أهليّة غير حكوميّة (NGOs) حيث توفّر لهم بعض الحاجات الأساسيّة التي قد لا تتوافر لدى العائلات الأخرى.

7 ـ مناقشة الفرضيّة السّابعة

توجد علاقة دالّة بين المستوى التّعليميّ للأمّ وأوضاع أبنائها النفسية والسلوكية.

تبيّن وجود علاقة دالّة بين المستوى التّعليميّ للأمّ وتقدير الذّات لدى الأبناء. إذ كلّما ارتفع المستوى التّعليمي للأمّ ارتفع مستوى تقدير الذّات لدى

أبنائها. غير أن نتائج أبناء الأمّهات الجامعيات قد صدمتنا. لقد وجدنا أن أطفال هذه الفئة لديهم تقدير ذات متدنٍّ كباقي الأمّهات. وبعد البحث والتنقيب، تبيّن لنا أن الأم الجامعية مُحبطة جدًا. فهي تمارس مهنة أدنى من مستواها العلمي وتتعرّض للعنف المنزلي وخصوصًا إذا كان مستوى زوجها العلمي أدنى من مستواها. وهذا الواقع قد جعل هذه الجامعية متوتّرة وقلقة وغير راضية. ومع ذلك، لا يمكننا تعميم هذه النتيجة لأن نسبة الجامعيات قليلة (6 %). وهذا الأمر يتطلّب إجراء بحوث إضافية.

أمّا بالنسبة للقلق، فقد أشارت النّتائج إلى عدم وجود علاقة دالّة بين المستوى التّعليميّ للأمّ والقلق لدى الأبناء. إذ تبيّن أنّ أكثر من نصف التّلامذة الذين يعانون القلق بدرجة مرتفعة هم أبناء أمّهات متعلّمات، وأنّ حوالى ثلثي التّلامذة الذين يعانون القلق بدرجة مرتفعة جدًّا هم أبناء أمّهات غير متعلّمات. وهذا يشير إلى أنّ نسبة القلق مرتفعة لدى معظم التّلامذة سواء أكانوا أبناء لأم متعلمة أو غير متعلّمة. فتعليم الأمّ لا يحمي أبناءها من خطر القلق الذي تتسبّب به عوامل كثيرة داخليّة وخارجيّة. أحيانًا يعاني أبناء الأمّ المتعلّمة من القلق أكثر من أبناء الأمّ غير المتعلّمة، ولعلّ السّبب هو وعي الأمّ المتعلّمة لما يدور حولها من صعوبات ومخاطر بدون أن تتمكّن من عمل شيء ما، فتشعر بالإحباط والقلق على مستقبل أبنائها وتنقل قلقها لأبنائها بدون قصد.

كذلك الأمر بالنسبة للغضب والاكتئاب واضطراب السّلوك. إذ أظهرت النّتائج عدم وجود علاقة دالّة بين المستوى العلميّ للأمّ ونسبة الاكتئاب أو الغضب أو اضطراب السّلوك لدى الأبناء. فهناك تقارب في نسبة الغضب والاكتئاب واضطراب السّلوك لدى التّلامذة أبناء الأمّهات المتعلّمات وغير المتعلّمات، إذ أنّ نسبة الغضب مرتفعة لدى معظم التّلامذة. وكما ذكرنا سابقًا، فإن مستوى الأمّ العلميّ لا يحمي أبناءها من الاضطرابات. إن ظروف العيش في المخيّمات قد

تسبّب الاضطرابات ليس فقط للأبناء، وإنما للأمّهات أيضًا اللواتي ينقلن هذه الاضطرابات إلى أبنائهن.

حضر طفل في الرابعة من عمره إلى المدرسة. وخلال تجوال المعلّمة في الصّفّ لاحظت أنّه يشكو من يده. وعند الكشف تبيّن أنّها مصابة بحرق عميق. وعندما سُئِل الطّفل عن سبب الحروق، قال إنّ والدته هي التي حرقته بالجمرة. ومن خلال متابعة الحالة، تبيّن أنّ الأب كان متزوجاً من امرأة وله منها أولاد. وعندما توفيت، تزوج من المرأة الحالية التي أنجبت له الطّفل المذكور. غير أنّ الأب المذكور يسيء معاملة زوجته، كما أنّ أولاده الكبار يسيئون معاملة زوجة أبيهم التي هي أم الطّفل. هذا يعني أن الزوجة الثانية تشعر بالخوف من زوجها ومن أولاده، فضلاً عن شعورها بالغضب لأنّها لا تستطيع مقاومتهم، فتُسقط غضبها على ابنها لأنّه الأضعف. فالطّفل هو الضّحيّة.

بالنسبة لعمل الأمّ خارج المنزل أو تفرّغها لرعاية أبنائها، فقد أشارت النّتائج إلى أنّ نسبة كبيرة من التّلامذة يشعرون بتدنّي تقدير الذّات بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا. ومن خلال مراجعة النتائج تبيّن أنّ أبناء الأمّهات ربّات البيوت لديهم تقدير ذات أفضل من أبناء الأمّهات اللواتي يعملن خارج المنزل. إذ أنّ وجود الأم مع أطفالها ورعايتها لهم يعزّزان ثقتهم أكثر بأنفسهم.

وهذا ينطبق أيضًا على القلق والغضب واضطراب السّلوك. إذ أنّ معظم الأطفال يشعرون بالقلق والغضب. ولكن أبناء الأمّهات العاملات هم الأكثر عرضة للقلق والغضب، وبخاصّة في حال غياب الأب عن البيت. فالأم تصبح في هذه الحالة شديدة القسوة والتوتّر لأنّها مرهقة وتنوء تحت ضغط العمل والمسؤوليّات. فيبتعد عنها الطّفل الذي يرى فيها مصدر قلقه وغضبه.[1]

ولكن لا نستطيع تجاهل الحقيقة التي برزت وهي أنّ هناك أيضًا أكثر

1- شحيمي، محمّد أيوب. مشاكل الأطفال: كيف نفهمها. ص. 6.

مـن ثلثـي التّلامـذة الذيـن يعانـون القلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا وحـوالى نصـف التّلامـذة الذيـن يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا هـم أبنـاء لأمّهـات ربّـات منـازل. وهـذا يشـير إلى أنّ وجـود الأمّ لا يكفـي إطلاقًـا لحمايـة أبنائهـا مـن القلـق والغضـب. إذ إنّ هنـاك مسـبّبات كثـيرة تخـرج عـن إرادة الأم كعـدم القـدرة عـلى توفـير الشّـعور بالأمـان بسـبب الظّـروف الأمنيّـة السّـيّئة التـي تعيشـها المخيّمات، وعـدم وجـود أماكـن للترفيـه واللّعـب، فيضطـر الأطفـال أن يلعبـوا بـين أزقّـة المخيّـم الضيّقـة، مـمّا يثـير غضـب الأهـل. فتـارةً يقومـون بتوبيخهـم، وتـارةً أخـرى يمنعونهـم مـن اللّعـب، فيضطـر الأطفـال إلى ملازمـة منازلهـم الضّيقـة والسـيّئة.

كذلـك الحـال بالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، حيـث تبـيّن عـدم وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا بـين اضطـراب السّـلوك لـدى الأبنـاء ومـا إذا كانـت الأم عاملـة، أو متفرغـة للمنـزل. ولكـن مـن خـلال الاحصـاءات، تبـيّن أنّ أبنـاء الأمّهـات العامـلات هـم أكـثر عرضـة لاضطـراب السّـلوك مـن أبنـاء الأمّهـات ربّـات المنـازل. كـما تبـيّن أيضًـا أنّ نسـبة اضطـراب السّـلوك المرتفعـة والمرتفعـة جـدًّا هـي نسـبة كبـيرة لـدى التّلامـذة سـواء أكانـوا أبنـاء لأمهـات عامـلات أم لربّـات منـازل، فالمشـكلة مشـتركة وعامـة.

أمّـا بالنسـبة للاكتئـاب، فقـد أظهـرت الدّراسـة وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا بـين الاكتئـاب والأم العاملـة أو ربـة المنـزل. وهـذا مـا بـدا واضحًـا مـن خـلال النّسـب المئويّـة. إذ تبـيّن أنّ حـوالى ثلثـي التّلامـذة الذيـن هـم أبنـاء لأمّهـات عامـلات لديهـم اكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا.

هنـاك 81,7 % مـن الأمّهـات العامـلات يعملـن في مهـن بسـيطة كعامـلات في معامـل الخياطـة، أو السّـكاكر، أو بائعـات في متاجـر الملابـس، أو في تنظيـف المنـازل إلـخ... ولا يعـدن إلى منازلهـن إلا مسـاءً وهـنّ مرهقـات نفسـيًّا وجسـديًّا، بحيـث لا يسـتطعن الاهتـمام بأطفالهـنّ وإشـعارهم بالحـبّ والحمايـة. وتجـدر الإشـارة إلى أنّ هـؤلاء الأطفـال بعـد عودتهـم مـن المدرسـة يبقـون وحدهـم في البيـت وبـدون

رعايــة. وهنــاك بعــض الأطفــال الذيــن يســتغلّون غيــاب والديهــم عــن المنــزل ويبقــون طــوال الوقــت في الشــارع فريســة لأبنــاء الســوء الذيــن يتعلمــون منهــم الســلوكيات الســيّئة.

إن الأم العاملــة المتعلمــة تســاهم في رفــع شــأن الأسرة ماديًــا وإجتماعيّــا وتوفّــر التعليــم الجيّــد لأبنائهــا في المــدارس الجيّــدة، كــما أنهــا تقــدّم أنموذجًــا إيجابيًــا لهــم. ولكــن الأم التــي تعمــل بــدوام كامــل لا تســتطيع تحقيــق التواصــل الــضروري مــع الطفــل، مــما ينعكــس ســلبًا عــلى نمــوّه الإنفعــالي والمعــرفي. وتذهــب (Carolyn Heinrich, 2014) [1] إلى أن الأم المرهقــة بســبب ســاعات العمــل والتــي تعــود إلى منزلهــا، تجــد مــن الصعــب عليهــا أن توفّــر البيئــة الأسريــة الدافئــة لأنهــا متوتّــرة ومتعبــة. وهــذه الوضعيــة نجدهــا أكــثر عنــد الأم العاملــة ذات المســتوى العلمــي المنخفــض.

مــن المهــمّ أن نشــير إلى أن الســنتين الأولى والثانيــة تشــكّلان مرحلــة حرجــة في نمــوّ الطفــل الــذي يحتــاج إلى رعايــة كاملــة مــن جانــب الأم. فــإذا غابــت هــذه الرعايــة، تكــون الإنعكاســات ســيئة عــلى مســتقبل الطفــل وإنجــازه الــدراسي وشــخصيته.

وفي دراســة طوليــة قــام بهــا كل مــن (John Emisch, Marco Franciscano, 2000) [2] في الجامعــة البريطانيّــة "Essex" ، تبــيّن أن الأم التــي تعمــل بــدوام كامــل وخصوصًــا عندمــا يــتراوح عمــر الطفــل مــا بــين عــام وخمســة أعــوام، تــترك آثــارًا ســلبية في نمــوّ الطفــل ومســتقبله:

- لن يتوصل الطفل لاحقًا عندما يدخل المدرسة إلى بلوغ درجة التفوّق.
- ظهور عدم الرغبة في العمل وإحتمال التعرّض للبطالة.
- ظهور الاضطراب النفسي في المراهقة وسن الشباب.

---

1 - Heinrich. C. (2014). Parents' Employment and Children Wellbeing . Texas Univ.

2 - Emisch, J, Franciscano, M. (2000) . Effect of Parents Employment on outcomes For Children . Essek Univ. Paper 215.

8 ـ مناقشة الفرضيّة الثّامنة

هناك علاقة بين الوضع الاقتصاديّ للتلامذة وإضطراباتهم النفسية والسلوكية

يتّـم تحديـد المسـتوى الاقتصـاديّ لـلأسرة مـن خـلال المداخيـل الشّـهريّة أو السّـنويّة التـي يتقاضاهـا أفرادهـا، وأحيانًـا يقـاس المسـتوى الاقتصـاديّ لـلأسرة بمسـتوى الممتلـكات مـن منـازل وعقـارات وسـيّارات إلخ...وبالنسـبة لأطفـال العيّنـة، فـإنّ معظمهـم ينتمـون إلى الطبقـة الفقـيرة وهـم لا يملكـون أيّ عقـارات. لذلـك سـوف يقـاس وضعهـم الاقتصـاديّ بالدخـل الشّـهريّ لعائلاتهـم.

أظهرت الدّراسة أنّ هناك علاقة بين بعض سلوكيّات التّلامذة ووضعهم الاقتصاديّ.

بالنسـبة لتقديـر الـذّات لـدى التّلامـذة، فقـد أظهـرت النتائـج وجـود علاقـة بـين تقديـر الـذات والوضـع الاقتصـادي للأهـل. إذ تبـيّن أنّ أبنـاء الأهـل ذوي الدّخـل المنخفـض هـم الأكـثر عرضـة لتـدنّي تقديـر الـذّات. وهـذا التقديـر يرتفـع بارتفـاع الدخـل وتحسّـن الوضـع الاقتصـاديّ.

وبالنسـبة للاكتئـاب، تبـيّن عـدم وجـود علاقـة دالّـة بـين الاكتئـاب والدخـل الشّـهريّ. ولكـن النّسـب المئويـة أشـارت إلى أنّ التّلامـذة ذوي الدخـل المتـدنّي جـدًّا هـم الأكـثر عرضـة للاكتئـاب وأنّ نسـبة الاكتئـاب تنخفـض بارتفـاع المسـتوى الاقتصـاديّ للتّلامـذة. غـير أن الفـروق ليسـت كبـيرة في نسـب الاكتئـاب، لأن معظـم العائـلات الفلسـطينية في المخيّـمات تعيـش في ظـروف ماديـة صعبـة.

أمّـا بالنسـبة للقلـق والغضـب واضطـراب السّـلوك لـدى التّلامـذ، فقـد تبـيّن عـدم وجـود علاقـة دالّـة بـين الإضطرابـات المذكـورة والدخـل الشّـهريّ للأهـل باعتبـار أن الجميـع يعانـون مـن الأوضـاع الاقتصاديّـة السّـيئة. فقـد بينّـت النّتائـج أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة يعيشـون تحـت خـط الفقـر أيّ أن دخـل أهلهـم الشّـهريّ هـو أقـلّ مـن 400 ألـف ل.ل، مـع العلـم أنّ متوسّـط عـدد أفـراد العائلـة هـو سـبعة أفـراد. مقابـل ذلـك،

نجد نسبة قليلة يتقاضى أفراها أكثر من 700 ألف ل.ل في الشهر.

إنّ الوضع الاقتصاديّ الجيّد أو المقبول يلبّي حاجات الأسرة بشكل عامّ، وحاجات الأطفال بشكل خاصّ من حيث المسكن الصّحّي والملبس والمأكل والتّعليم والطّبابة والأنشطة الترفيهية، وشراء الألعاب والأجهزة الالكترونيّة. إنّ سوء الوضع الاقتصاديّ لمعظم العائلات الفلسطينيّة بصورة عامة وللعائلات في المخيّمات بصورة خاصة يدفع إلى الشعور بالإحباط الشديد والنقمة والغضب. وهذا كله ينعكس سلبًا على صحة الأطفال النفسية وسلوكياتهم. لقد تبيّن من خلال دراستنا أنّ الآباء من المستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ المنخفض كانوا أكثر إهمالاً لأبنائهم وأشدّ قسوة في معاملتهم مقارنة بآباء الأطفال من المستويين المتوسط والمرتفع. وهذه النتائج تقاطعت مع دراسة فاطمة الكتّاني.[1]

9 ـ مناقشة الفرضيّة التاسعة

هناك علاقة بين التّحصيل الدّراسيّ وسلوكيات التلامذة وانفعالاتهم؟

من المتعارف عليه أنّ الوضع النّفسيّ للتّلامذة يؤثّر في تركيزهم وقدرتهم على التعلّم والاستيعاب كما يؤثّر في مستوى دافعيتهم للإنجاز.

لقد أظهرت نتائج بحثنا أنّ الاضطرابات النفسية والسلوكية تؤثّر سلبًا في تحصيل التلاميذ.

بالنسبة لتدنّي تقدير الذّات، فقد بيّنت الدّراسة أنّ هناك علاقة دالّة إحصائيًّا بين تقدير الذّات لدى التّلامذة وتحصيلهم الدّراسيّ. فالمدرسة تلعب دورًا مهمًّا في تشكيل مفهوم الذّات من حيث علاقة التلامذة مع المعلمين ومع بعضهم البعض.

1- الكتّاني، فاطمة الشريف. الاتّجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعيّة وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال. ص. 160.

إنّ العلاقـة بـين تقديـر الـذّات والتّحصيـل الـدّراسيّ هـي علاقـة طرديّـة، أي إذا كان تقديـر التّلميـذ لذاتـه جيّـدًا وإيجابيًّـا، فـإنّ تحصيلـه يكـون كذلـك والعكـس صحيـح.[1]

إنّ الطفـل الـذي يشـعر بتـدنّي تقديـر الـذات يكـون محبطًـا ومتوتّـرًا، ويعتقـد بأنّـه عاجـز عـن عمـل أيّ شيء مفيـد. فهـو ينظـر إلى المسـتقبل نظـرة قاتمـة. ويعتـبر أن بلـوغ النجـاح الـدراسي مسـألة صعبـة وشـاقة.هناك أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الذيـن يعانـون مـن تـدنّي تقديـر الـذات. وقـد كان تحصيلهـم الـدّراسيّ متدنيًّـا وهـم في عـداد الراسـبين، وهنـاك عـدد قليـل منهـم قـد وصـل إلى مسـتوى التحصيـل الجيّـد. وهـذا يؤكّـد أنّ تقديـر الطّفـل لذاتـه يسـاعده عـلى تحقيـق النجـاح في دراسـته، كـما أنّ التّلامـذة الذيـن يدركـون أن معلمهـم غـير راضٍ عنهـم ولا يتوقّـع منهـم أي تقـدّم، يكونـون في عـداد الراسـبين ويتصرفـون بشـكل سـيّىء.

إنّ تأثـير المعلـم كبـير في تقديـر التلميـذ لذاتـه، وبخاصّـة إذا جـاء مـن أسرة يغيـب فيهـا الدعـم والتشـجيع. ويسـتطيع معلّمـو المرحلـة الابتدائيّـة أن يتعرفّـوا بسـهولة إلى هـؤلاء الأطفـال الذيـن يحتاجـون إلى المسـاندة. وإذا وجـد هـؤلاء الأطفـال أنّهـم لا يسـتطيعون تحقيـق هـذه الحاجـة مـن خـلال التّحصيـل والوسـائل الإيجابيّـة، فإنّهـم سـوف يلجـأون إلى ارتـكاب أعـمال الشـغب لـكي يلفتـوا الانتبـاه إليهـم، أو يقومـوا بسـلوكيّات دفاعيـة كالبـكاء أو العدوانيّـة والتحـديّ والكـذب والغـشّ و الاسـتقواء عـلى الآخريـن فضـلاً عـن الـشرود أو الهـرب مـن المدرسـة والتغيّـب عنهـا إلـخ...[2]

أمّـا بالنسـبة للاكتئـاب، وعلاقتـه بالتحصيـل الـدّراسيّ، فقـد أثبتـت الدّراسـة وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا بـين الاكتئـاب لـدى التّلامـذة وتحصيلهـم الـدّراسيّ. إذ أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الذيـن يعانـون الاكتئـاب سـواء بدرجـة مرتفعـة أو مرتفعـة جـدًّا يكـون تحصيلهـم الـدّراسيّ متدنيًـا، لأن التّلميـذ الـذي يعـاني الاكتئـاب تنخفـض

1- قطاني، نايفة، برهوم، محمد. طرق دراسة الطفل. ص. 90.

2- ريزونر، روبرت. دليل المدير والمسؤول التّربويّ: بناء تقدير الذّات. ص. 6.

قدرتـه عـلى التّركيـز والاسـتيعاب فضـلاً عـن نظرتـه التشـاؤميّة للمسـتقبل. وهـذا يقلّـل مـن دافعيتـه للتعلّـم و يعرّضـه للرّسـوب وأحيانًـا للتـسرّب مـن المدرسـة.

ويعتـبر الاكتئـاب مـن الاضطرابـات النّفسـيّة الكـبرى التـي تعرقـل عمليـة التّفكـير والتّركيـز والانتبـاه وتضعـف الدّافعيّـة للعمـل وتؤثّـر سـلباً في الانتاجيّـة.

كذلـك الحـال بالنسـبة للغضـب واضطـراب السّـلوك، إذ أظهـرت دراسـتنا أنّ هنـاك علاقـة دالّـة إحصائيًـا بـين درجـة الغضـب أو اضطـراب السّـلوك لـدى التّلامـذة، ومسـتوى تحصيلهـم الـدّراسيّ. فقـد تبـيّن أن حـوالى نصـف التّلامـذة الذيـن يعانـون الغضـب أو اضطـراب السّـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا يعانـون أيضًـا مـن تـدنّي التحصيـل وهـم معرضّـون للرسـوب.

10 ـ مناقشة الفرضيّة العاشرة

هنـاك فـروق دالّـة بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها، في مـا يتعلّـق بسـلوكيّاتهم وأوضاعهـم النفسـية.

أظهـرت نتائـج دراسـتنا أنّ هنـاك فروقًـا بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيـيّن الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها، في مـا يتعلّـق بسـلوكيّاتهم وانفعالاتهـم وتحصيلهـم الـدراسيّ.

بالنسـبة لتقديـر الـذّات، فقـد تبـيّن وجـود فـروق في نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التّلامذة الفلسـطينيّين والتّلامـذة اللبنانيّـين. فالتّلميـذ اللبنـانيّ لديـه تقديـر لذاتـه أكـثر مـن التّلميـذ الفلسـطينيّ بالرغـم أنّـه يعيـش في بيئـة جغرافيّـة واحـدة، وأحيانًـا في حـيّ واحـد أو في بنايـة واحـدة. غـير أنّ ظروفـه النّفسـيّة تختلـف عـن الطّفـل الفلسـطينيّ الـذي يعيـش كلاجـىء وبـدون وطـن.

فمفهـوم الـذات لـدى الطّفـل يعنـي كيفيّـة إدراكـه لنفسـه. ويتـمّ تشـكيل هـذا الإدراك مـن خـلال خبراتـه مـع الآخريـن، ومـدى قبولهـم لـه واهتمامهـم بـه. إن الطّفـل

الفلسـطينيّ الـذي يعيـش في بيئـة يشـعر فيهـا بأنّـه محبـط وغـير مرغـوب فيـه، يتولّـد لديـه مفهـوم سـلبيّ عـن نفسـه، وبـأنّ لا قيمـة لـه في هـذا المجتمـع.

أمّـا بالنسـبة للقلـق، فقـد أظهـرت النتائـج أنّ نسـبة القلـق متقاربـة لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين والفلسـطينيّين. إذ بلـغ المتوسّـط الحسـابيّ للقلـق لـدى اللبنانيّـين الذكـور 63,80 مقابـل 64,06 لـدى الفلسـطينيّين، أمـا عنـد الفتيـات اللبنانيّـات فقـد وصـل المتوسـط إلى 64,52 مقابـل 64,30 لـدى الفلسـطينيّات. وهـذا يشـير إلى أنّ حـوالى ثلثـي الأطفـال اللبنانيّـين والفلسـطينيّين يعانـون القلـق وعـدم الإحسـاس بالأمـان والاسـتقرار.

وكذلـك الحـال بالنسـبة للاكتئـاب، إذ أظهـرت النّتائـج أنّ نسـبة الاكتئـاب متقاربـة لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين والفلسـطينيّين حيـث بلـغ المتوسّـط الحسـابيّ للاكتئـاب لـدى التّلاميـذ اللبنانيـيّن الذكـور 56,66 مقابـل 55,13 لـدى التلامـذة الفلسـطينيّين. وقـد بلـغ المتوسّـط الحسـابيّ للاكتئـاب لـدى التّلميـذات اللبنانيـات 57,32 مقابـل 57,79 لـدى التّلميـذات الفلسـطينيّات. ومـع أنّ المتوسّـط الحسـابيّ للاكتئـاب متقـارب لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين والفلسـطينيّين، إلاّ أنّ النّتائـج أظهـرت أنّ نسـبة التّلامـذة اللبنانيّـين الذّكـور الذيـن يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا هـي أكـبر مـن نسـبة التّلامـذة الفلسـطينيّين. وهـذا مـؤشّر خطـر يـدلّ عـلى تـدنّي مسـتوى الصحـة النفسـية لـدى التلامـذة، حيـث تبـيّن أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في الأحيـاء الشّـعبيّة بجـوار المخيّـمات يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 31,8 % مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها. في مـا يتعلـق بالإنـاث، تبـيّن أنّ التّلميـذات اللبنانيّـات يعانـين الاكتئـاب أكـثر مـن التّلميـذات الفلسـطينيّات اللـواتي يعشـن خـارج المخيّـمات في البيئـة الجغرافيـة نفسـها. وبالرغـم مـن هـذه النتائـج، فنحـن نتحفـظ في تعميـم هـذه النتيجـة لأن عـدد أفـراد العينـة اللبنانيّـة غـير كافٍ مـن الناحيـة الإحصائيـة، مـما يسـتدعي إجـراء بحـوث إضافيّـة في

هذا المجال لإزالة الالتباس القائم.

ولكنّنا نعلم أنّ معظم تلامذة المدارس الرسميّة في المناطق الشعبيّة هم من الطبقة الفقيرة، أمّا أبناء الطبقة المتوسّطة والميسورة فيذهبون إلى المدارس الخاصّة. حتّى أنّ بعض تلامذة المدرسة الرسميّة يعانون الفقر أكثر من بعض التّلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها.

إنّ سوء الأوضاع الاقتصاديّة وضعف موارد الأسرة والشجار العنيف بين الزوجين وحالات الطلاق والعنف المنزلي كلها عوامل سلبيّة تزيد من حدة المشاكل وتؤدّي إلى اضطرابات مختلفة لدى الأطفال. وهذه المشكلات مشتركة إلى حدٍّ ما بين الأطفال الفلسطينيّين والأطفال اللبنانيّين في المناطق الشعبية الفقيرة.

علاوة على ذلك، هناك الأوضاع الأمنية السيّئة وعدم الاستقرار السياسي. وهذا ينعكس سلبًا على الصغار والكبار. إنّ المشكلة الأساسيّة في حياة الطّفل اللبنانيّ هي عدم توافر الطّمأنينة والأمان في العائلة أوّلاً وفي المجتمع ثانيًا.[1] إذ ينظر الفرد إلى المستقبل نظرة تشاؤميّة مبنيّة على الخوف من عودة أعمال العنف والقتل والتفجير والحروب.

فالدّراسة الميدانيّة التي قام بها الباحثان (يعقوب ودمعة)[2] على أطفال الحرب، تُشير إلى أنّ الحرب قد أدّت إلى حالة من القلق والضّغط النّفسيّ الشامل لدى معظم الأطفال في مختلف المناطق ومن مختلف الأعمار. وقد أوضحت الدّراسة أنّ هناك 83 % من الأطفال الذين شملتهم الدّراسة في بيروت وضواحيها يشعرون بأنّ المجتمع خطر وقاتل. وقد تبيّن أنّ الحاجات النّفسيّة لدى الأطفال جاءت كالآتي: الحاجة للأمن والطّمأنينة، للحبّ والحماية، تجنّب الخطر والأذى

1- يعقوب، غسّان، دمعة، ليلى. أطفال الحرب في لبنان. ص. 30

2- م.ن.، ص. 45.

والحاجـة إلى اللّعـب. فالنّتائج السّـلبيّة التـي يمكـن أن تتركهـا النزاعـات المسـلّحة عـلى شـخصيّة الأطفـال لا تظهـر جميعهـا مبـاشرة في سـلوكهم، ولكنّهـا تـترك أثـرًا في حياتهـم المقبلـة.[1] إنّ الطّفـل الـذي ولـد وترعـرع في جـو العنـف والقتـل والدمـار مـن المحتمـل أن تتشـبع ذاكرتـه بالتجـارب والصـور السّـلبيّة. وإذا رجحـت كفـة التجـارب السّـلبيّة عـلى التّجـارب الإيجابيّـة، فـإنّ السّـلوك السـيّىء لـدى الطّفـل سـيكون لـه النصيـب الأوفـر في حياتـه المقبلـة. وهـذا بالفعـل مـا حصـل مـع أطفـال الأمـس آبـاء اليـوم. لذلـك نجـد أن نسـبة كبـيرة مـن الآبـاء يعانـون القلـق والاكتئـاب والغضـب والعنـف والعدوانيـة ليـس فقـط بسـبب التّجـارب السّـلبية التـي عاشـوها في طفولتهـم، بـل بسـبب الظـروف الصعبـة والحـروب والنزاعـات المسـلّحة التـي مـا زالـت مسـتمرة حتـى يومنـا هـذا وتهـدّد الأطفـال في أمنهـم واسـتقرارهم.

بالنسـبة للغضـب والقلـق، تبـيّن أنّ هنـاك تقاربـاً في النسـب لـدى التّلامذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الذين يعيشـون في البيئـة الجغرافيّة نفسـها.

أمـا بالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، فقـد تبـيّن مـن خـلال بحثنـا أن التّلامـذة اللبنانيّـين هـم أكـثر عرضـة لاضطـراب السّـلوك مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين. إذ نلاحـظ أن حـوالى 60 % مـن التّلامـذة اللبنانيّـين الذكـور لديهـم اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 44,7 % للأطفـال الفلسـطينيّين، وحـوالى 45,5 % مـن التّلميـذات اللبنانيّـات لديهـن اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا مقابـل 37,9% للتّلميـذات الفلسـطينيّات.

إن نسـبة اضطـراب السّـلوك لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين والتّلامـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات، هـي نسـبة مرتفعـة جـدًا. وقـد يكـون السّـبب هـو الوضـع الأمنـيّ غـير المسـتقر، والعنـف المنتـشر في المجتمـع بعامّـة وفي داخـل الأسرة بخاصّـة.

1- يعقوب، غسّان، دمعة، ليلى،م.م. ص. 41

أظهـرت نتائـج الدّراسـة أنّ نصـف التّلامـذة اللبنانيّـين تقريبًـا يتعرّضـون للشـتم بألفـاظ قاسـيّة مـن قبـل والديهـم، كـما أنّ هنـاك حـوالى ثلثـي التّلاميـذ الذّكـور، و حـوالى نصـف الإنـاث يعاقـبنَ بالـضّرب مـن قبـل والديهـم بدرجـات متفاوتـة بـين أحيانًـا ودائمًـا. إذ أن هنـاك بعـض الآبـاء يعتـبرون الـضّرب مرادفًـا للتّربيَـة الصّالحـة. والعنـف لا يقتـصر عـلى مجتمـع الأسرة فقـط، إذ أظهـرت نتائـج الدّراسـة أن حـوالى نصـف التّلامـذة اللبنانيّـين الذّكـور وثلثـي الإنـاث يتعرضـنَ للشـتم بألفـاظ قاسـيَة مـن قبـل المعلمـين، كـما أنّ هنـاك نصـف التّلامـذة اللبنانيّـين يعاقبـون بالـضّرب مـن قبـل معلميهـم بدرجـات متفاوتـة بـين (أحيانًـا ودائمًـا).

والسـؤال الـذي يطـرح نفسـه هـو: لمـاذا التّلامـذة الفلسـطينيّون الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات هـم أقـلّ عرضـة لاضطـراب السّـلوك مـن التّلامـذة اللبنانيّـين والتّلاميـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات. قـد يعـود السّـبب إلى البيئـة الحاضنـة للطّفـل اللبنـاني الـذي يشـعر فيهـا أن باسـتطاعته إرتـكاب المخالفـات مـن دون التعـرّض للعقـاب مـن قبـل سـلطة الدولـة، إذ أنّ هنـاك تنظيـمًا أو حزبًـا تنتمـي إليـه العائلـة وهـو يحميهـا. وكذلـك الحـال بالنسـبة للطّفـل اللبنـانيّ الـذي يشـعر بالحمايـة مـن قبـل طائفتـه، أو الحـزب الـذي تنتمـي إليـه عائلتـه، فضـلاً عـن أنّ الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات، واللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المناطـق الشّـعبية بجـوار المخيّـمات، يتشـابهون مـن حيـث الفقـر الـذي يعتـبر أيضًـا بيئـة حاضنـة للعنـف والجنـوح. أمّـا الطّفـل الفلسـطينيّ الـذي يعيـش خـارج المخيّـمات، فهـو ينتمـي إلى طبقـة اجتماعيّـة واقتصاديّـة افضـل مـن الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات. ومـن خـلال اطلاعنـا عـلى أوضـاع الفلسـطينيّين، وجدنـا أنّ معظـم العائـلات الفلسـطينيّة التّـي تعيـش خـارج المخيّـمات كانـت سـابقًا مـن سـكان المخيّـمات، وعندمـا تحسّـن وضعهـا الاقتصـاديّ أصبـح باسـتطاعتها السـكن خـارج المخيّـمات. فـكل عائلـة يتحسّـن وضعهـا الاقتصـادي والاجتماعـي تحـاول

قبـل كل شيء أن تبحـث عـن سـكن خـارج المخيّـمات. فضـلاً عـن أنّ الطّفـل خـارج المخيّـمات يشـعر بأنـه معـرّض للعقـاب عـلى أي سـلوك عـدائي أوعنفـي يقـوم بـه، كونـه لا يتمتّـع بحمايـة خاصـة كالتّـي يتمتـع بهـا الأطفـال الفلسـطينيون داخـل المخيّـمات مـن قبـل مرجعياتهـم.

خاتمة

قمنـا في هـذا الفصـل بمناقشـة نتائـج البحـث وقـد تحقّقنـا مـن صحـة الفرضيّـات. وتبـيّن لنـا أن سـوء الأوضـاع الاقتصاديّـة والعائليّـة والنفسـيّة والاجتماعيّـة تؤثـر سـلبًا في الأطفـال الفلسـطينيين. لم نكـن نتوقّـع أن حـوالى نصـف التلامـذة داخـل المخيّـمات لديهـم تحصيـل متـدنٍّ مقابـل 20 % للتلامـذة خـارج المخيّـمات.

بالنسـبة لتقديـر الـذات، لا تبـدو النتائـج أفضـل. إذ وجدنـا 57 % مـن الذكـور داخـل المخيّـمات مقابـل 25 % خارجهـا يعانـون إنخفاضًـا في تقديـر الـذات. وقـد تكـون الحالـة شـبيهة لـدى الإنـاث. إذ هنـاك 46 % منهـن داخـل المخيّـمات مقابـل 27 % خارجهـا لديهـن تقديـر ذات متـدنٍّ.

وإذا انتقلنـا إلى اضطـراب السـلوك والغضـب، فـإن النتائـج داخـل المخيّـمات تدعـو إلى التشـاؤم. 73 % مـن الذكـور لديهـم اضطـراب في السـلوك مقابـل 44 % للذكـور خـارج المخيّـمات. ومـا يزيـد مـن خطـورة هـذا الاضطـراب هـو ارتفـاع نسـبة الغضـب التـي تصـل إلى 66 % لـدى الذكـور داخـل المخيّـمات مقابـل 40 % للذكـور خارجهـا. هـذا الغضـب هـو قـوة دافعـة لاضطراب السـلوك وتنفيـذ الفعـل. غـير أن إضطـراب السـلوك نجـده أيضًـا عنـد التلامـذة اللبنانيّـين المقيمـين في جـوار المخيّـمات حيـث تصـل النسـبة إلى 60 % لـدى الذكـور بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

وبشـأن مظاهـر اضطـراب السـلوك عنـد التلامـذة الفلسـطينيّين، تبـيّن أن 50 % منهـم يمارسـون الكـذب والغـش أو يتلفظـون بألفـاظ نابيّـة ويقومـون بالاعتـداء عـلى رفاقهـم ولا يحترمـون الأنظمـة. وهنـاك حـوالى 20 % منهـم يتمـردّون عـلى المعلمـين والإدارة.

في مـا يتعلّـق بالاكتئـاب، وجدنـا أن حـوالى نصـف التلامـذة الذكـور داخـل المخيّـمات يعانـون الاكتئـاب مقابـل 31 % خارجهـا. أمـا بالنسـبة إلى الإنـاث، فهنـاك 59 % منهـن داخـل المخيّـمات يعانـين الاكتئـاب مقابـل 36 % خارجهـا.

يبقـى القلـق الـذي شـمل معظـم التلامـذة أكانـوا داخـل المخيّـمات أو خارجهـا. إذ تبلـغ نسـبة الذكـور 58 % داخـل المخيّـمات مقابـل 56 % خارجهـا. أمـا عنـد الإنـاث، فكانـت النسـبة 80 % داخـل المخيّـمات مقابـل 71 % خارجهـا. ومـن الطبيعـي أن تكـون نسـبة القلـق مرتفعـة أكـثر عنـد الفتيـات بسـبب تراكـم الضغـوط العائليّـة والاجتماعيّـة عليهـن.

يبـدو أن وضـع الأطفـال الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات أفضـل بكثـير مـما هـم عليـه داخـل المخيّـمات التـي تشـكّل بيئـة غـير سـليمة لأنهـا تعرقـل مسـيرة النمـوّ الإنفعـالي والإجتماعي والأخلاقـي للأطفـال.

وعـلى الرغـم مـن النتائـج الصادمـة التـي قدّمهـا هـذا البحـث، فقـد فوجئنـا أيضًـا بنتائـج التلامـذة اللبنانيّـين في المدرسـة الرسـمية الذيـن يعيشـون بجـوار المخيّـمات. أكـثر مـن 50 % مـن الأطفـال اللبنانيّـين يعانـون القلـق والاكتئـاب وهـم يتشـابهون مـن حيـث النسـب مـع الأطفـال الفلسـطينيّين. وفي مـا يتعلـق باضطـراب السـلوك، فقـد تبـيّن أن نسـبة التلامـذة اللبنانيّـين(60 %) تفـوق نسـبة الأطفـال الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها.

تبـيّن أيضًـا أن 50 % مـن الأطفـال اللبنانيّـين، مثـل أترابهـم الفلسـطينيّين، يتعرضـون للـضرب والشـتم بألفـاظ قاسـيَة مـن جانـب آبائهـم. عـلاوةً عـلى ذلـك، كشـفت نتائـج الدراسـة أن 50 % مـن الأطفـال اللبنانيّـين والفلسـطينيّين يتعرضـون للعقـاب الجسـدي واللفظـي مـن جانـب المعلمـين.

باختصـار، إن النظـم الإيكولوجيّـة التـي يعيـش فيهـا أطفـال المخيـمّات وكذلـك الأطفـال اللبنانيّـون بجـوار المخيّـمات (الأسرة، المدرسـة، الحـيّ، المخيّـم إلـخ) لا تتوافـر فيهـا المناخـات الإيجابيّـة لتسـهيل عمليـات النمـوّ والتنشـئة الاجتماعيّـة لأولئـك الأطفـال.

الخاتمة

أم حنون وطفل ذكي ومعلّم مخلص
يستطيعون أن يغيروا العالم.

غسان يعقوب

إنّ نجاح أيّ بحث تربويّ يرتبط بقدرته على التوصّل إلى نتائج علميّة تضيء على ملابسات المشكلة القائمة وتطرح حولها بعض القضايا التي تستوجب البحث والتفكير.

إنّ الهدف من هذا البحث هو تحديد حجم الاضطرابات النفسية والسّلوكيّة التي يعاني منها التّلامذة اللاجئون في لبنان، ونسبة انتشارها، ومدى تأثيرها في صحتّهم النّفسيّة وتحصيلهم الدّراسيّ، في ظل الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة السّيّئة التي يعيشونها في المخيّمات.

تتضمّن الخاتمة النقاط الآتية:

أوّلاً: الإضاءة على نتائج البحث.

ثانيًا: المضامين التّربويّة.

ثالثًا: الجديد الذي جاء به هذا البحث.

رابعًا : الحاجات الملحّة

خامسًا: محاور البحث المستقبليّة

أوّلاً: الإضاءة على نتائج البحث

إنّ أكـثر مـن نصـف الأطفـال الفلسـطينيّين في مـدارس الأنـروا في لبنـان يعانـون اضطرابـات سـلوكيّة وانفعاليّـة تؤثّـر سـلبًا في حياتهـم وتحصيلهـم الـدّراسيّ.

لقـد تمكّنـا مـن قيـاس هـذه الاضطرابـات بواسـطة مقيـاس بيـك Beck المخصّـص للأطفـال والمراهقـين (تقديـر الـذّات، القلـق، الاكتئـاب، الغضـب، وإضطـراب السّـلوك) فضـلاً عـن بعـض الاسـتمارات المخصّصـة للتلامـذة والمعلمـين.

أظهـرت النتائـج أنّ نسـبة مرتفعـة مـن التّلامـذة لديهـم تقديـر متـدنٍّ لذواتهـم، وهـم يعانـون القلـق والاكتئـاب والغضـب وإضطـراب السـلوك.

وتبـيّن بشـكل واضـح أنّ هنـاك تباينًـا كبـيرًا في درجـة الاضطرابـات لـدى التّلامـذة داخـل المخيّـمات وخارجهـا. فالأطفـال داخـل المخيّـمات هـم الأكـثر عرضـة للاضطرابـات النفسـية والسـلوكية.

أثبتـت الدّراسـة أيضًـا أنّ الإنـاث هـنّ أكـثر عرضـة للقلـق والاكتئـاب مـن الذكـور، بينـما الذكـور هـم أكـثر عرضـة للغضـب وانحـراف السّـلوك والعنـف والعدوانيّـة. كـما أنّ الاضطرابـات الانفعاليّـة والسّـلوكيّة مرتفعـة لـدى الذكـور والإنـاث داخـل المخيّـمات وتنـذر بأخطـار كبـيرة.

ثانيًا: المضامين التّربويّة والسّيكولوجيّة

توصلنـا في هـذا البحـث إلى رصـد الاضطرابـات الانفعاليّـة والسّـلوكيّة التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيّون في مـدارس الأنـروا في لبنـان، وهـي اضطرابـات متنوّعـة وخطـرة تهـدّد مسـارات النمـوّ عنـد الأطفـال وقـد تحرفهـا عـن خطّهـا السّـويّ. وبمعنـى آخـر، نحـن نتوقّـع تفاقـم الاضطرابـات المذكـورة في المسـتقبل إذا لم يتـم إتخـاذ الإجـراءات الوقائيـة والعلاجيـة بأقـرب وقـت ممكـن. وهـذا الخطـر يشـمل بالدرجـة الأولى أطفـال المخيّـمات.

أبرز ما توصّل إليه البحث:

1 ـ أنّ معظم الأطفال الفلسطينيين الذين يعيشون داخل المخيّمات قد أظهروا إنخفاضًا بارزًا في مستوى تقدير الذات إلى جانب الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة التي جاءت بدرجة مرتفعة. وهذا يستدعي التدخّل من قبل المسؤولين للحدّ من تفاقم الاضطرابات من خلال البرامج التربويّة والعلاجيّة المناسبة.

2 ـ إنّ اضطرابات الأطفال المذكورة تؤثّر سلبًا في تحصيلهم الدّراسيّ. إذ تبيّن أنّ العلاقة بين تقدير الذّات لدى التّلامذة وتحصيلهم الدّراسيّ هي علاقة طرديّة، أيّ كلمّا كان تقدير التّلميذ لذاته جيّدًا يكون تحصيله كذلك، والعكس صحيح. أضف إلى ذلك أن اضطرابات الاكتئاب والغضب والعنف والعدوانيّة كانت آثارها سلبيّة في حياة التّلامذة وفي المجالات المختلفة.

ثالثًا: الجديد الذي جاء به البحث

1 ـ استطاع هذا البحث الذي يعتبر الأول من نوعه في لبنان والعالم العربي، على حدّ علمنا، أن يكشف عن خطورة الوضع النّفسيّ والسّلوكيّ للأطفال الفلسطينيّين بعامّةً وفي المخيّمات بخاصّةً. إذ كانت النّتائج صادمة، وقد فاقت التوقّعات. لقد تبيّن أنّ 56 % من التّلامذة الذّكور و 46 % من الإناث لديهم تقدير متدنٍّ لذواتهم، و58 % من التّلامذة الذّكور و80 % من الإناث لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا، و 62 % من الذّكور و 60 % من الاناث لديهم اكتئاب بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا، و 67 % من الذّكور و 59 % من الإناث لديهم غضب بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا، و 73 % من الذّكور و 63 % من الإناث يعانون اضطراب السّلوك كالعنف والعدوانيّة بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا. ويبدو أن معظم الاضطرابات قد وصلت إلى نسب

مرتفعـة، الأمـر الـذي يشـير إلى تدهـور بـارز وخطـر في ميـزان الصّحّـة النّفسـيّة للأطفـال الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات. هـذه مشـكلة هامـة ومعقّـدة تنـذر بأخطـار كبـيرة وتهـدّد مسـتقبل الأجيـال الطالعـة، حيـث نتوقّـع إرتفـاع نسـبة السـلوكيات المضـادة للمجتمـع والاضطرابـات النفسـية التـي سـوف تزعـزع أركان الصحـة العقليـة وتجعـل مـن الصعـب جـدًّا تحقيـق التوافـق النفـسي والاجتماعـي.

2 ـ هنـاك عوامـل ضاغطـة ومعيقـة للنّمـوّ الانفعـالي لـدى الطّفـل الفلسـطينيّ. وهنـا نشـير مـن بـاب التّذكـير إلى أنّ 58 % مـن الأطفـال يتعرّضـون للعنـف وسـوء المعاملـة، كـما أنّ نسـبة الأمّيّـة بـين الآبـاء والآمهـات تـراوح مـا بـين 42 % و44 %. إلى جانـب ذلـك، هنـاك 50 % مـن العائـلات داخـل المخيّـمات تعيـش في غرفـة واحـدة أو غرفتـين، مـع العلـم أنّ معـدلّ عـدد أفـراد الأسرة هـو سـبعة أشـخاص.

- الجديـد في نتائـج البحـث الميـدانيّ أيضًـا هـو أنّ الأطفـال اللبنانيّـين الذين يعيشـون في البيئة الجغرافيّـة نفسـها التـي يعيـش فيهـا الأطفـال الفلسـطينيّون خـارج المخيّـمات قـد أظهـروا درجـة مرتفعـة في العنـف والعدوانيّـة تفـوق الأطفـال الفلسـطينيّين. كـما أنّ تقديـر الـذّات لديهـم جـاء أكـثر ارتفاعًـا. ويبـدو أنّ البيئـة الشـعبيّة التـي يعيـش فيهـا الطّفـل اللبنـانيّ تعطيـه فرصـة للاسـتقواء بالطّائفـة، أو بأحـد الأحـزاب بعكـس مـا هـي الحـال عنـد الطفـل الفلسـطيني خـارج المخيّـمات.

رابعًا: الحاجات الملحّة

1 ـ على مستوى وكالة الأنروا

- تلبيــة الحاجــات الأساســيّة للأطفــال الفلســطينيّين في لبنــان كالطّبابــة والاستشــفاء والتعليــم الجيّــد وتوفــير المســاعدات الماديّــة للعائــلات المحتاجــة.
- توفـير عـدد مـن العامـلات الإجتماعيّـات لتقديـم خدمـات الإرشـاد الأسريّ

والدعم الاجتماعيّ للعائلات.

- توفـير مرشـدين نفسـيين وتربويـين في المـدارس لمسـاعدة التّلامـذة عـلى إسـتعادة التوافـق النفـسي والاجتماعـي، وتحسـين مسـتوى تحصيلهـم الـدراسي.
- تأهيـل المعلّمـين للقيـام بدورهـم التّربـويّ كمربّـين ، مـن أجـل مسـاعدة الأطفـال عـلى تحقيـق تكيّـف ناجـح وتحصيـل أفضـل.
- إنشـاء أنديـة رياضيّـة وترفيهيّـة في المـدارس وإشراك التلامـذة في الأنشـطة اللاصفيّـة الهادفـة التـي تسـاعدهم عـلى تنفيـس الإنفعـالات السـلبيّة...
- إعـداد برامـج إرشـاديّة ونفسـيّة وتربويّـة لرفـع مسـتوى تقديـر الـذّات لـدى الأطفـال ومعالجـة الاضطرابـات النفسـية والسـلوكية لديهـم.

2 ـ على مستوى الأسرة والمدرسة:

إن حنـان الأم وحضورهـا الفاعـل في حيـاة الأسرة هـما الـدرع الحصـين الـذي يحمـي الطفـل مـن وطـأة الظـروف السـيّئة والأخطـار النفسـيّة. ولبلـوغ هـذا الهـدف، يتوجـب تأهيـل الأم ومسـاندتها بشـتّى الوسـائل كي تنجـح في مهمتهـا. وهنـا نشـير بـكل ثقـة إلى دور المدرسـة العظيـم في دعـم الأطفـال مـن خـلال جـودة التعليـم والاهتـمام الفعـلي بتحصينهـم الخلقـي والنفـسي وإشراكهـم في الأنشـطة اللاصفيّـة الهادفـة التـي تنمّـي فيهـم روح التعـاون والألفـة والفـرح والإبـداع. وفي هـذه الحالـة، يجـب التركيـز عـلى المشـاعر الإيجابيّـة ونقـاط القـوة لديهـم وليـس عـلى نقـاط الضعـف فيهـم فحسـب.

ويعتقـد (H.Gardner) في كتابـه خمسـة عقـول مـن أجـل المسـتقبل، أن العلـم ليـس المجـال الوحيـد والأهـم للمعرفـة. هنـاك مجـالات أخـرى واسـعة تسـتحق الاهتـمام بهـا مثـل تعلّـم الفنـون والتربيّـة المدنيّـة والأخـلاق والصحّـة والسـلامة والرياضـة الـخ... ويجـب أن تُخصّـص لهـا سـاعات أسـبوعيّة في المنهـج المـدرسي.

خامسًا: محاور الأبحاث المستقبليّة

لقـد طـرح هـذا البحـث بعـض القضايـا والمشـكلات التـي تصلـح كمحـاور بحثيّـة نقترحهـا لأبحـاث مسـتقبليّة أمـام الباحثـين المهتمـين بشـؤون الأطفـال الفلسـطينيّين واللبنانيّـين والسـوريين والعراقيـين وسـواهم:

- أبحــاث حــول الاضطرابــات السّــلوكيّة والانفعاليّــة عنــد الأطفــال والمراهقــين الذيــن يعيشــون في المخيــمّات.
- أبحاث حول الرسوب والتسرّب المدرسيّ لدى الأطفال المذكورين.
- أبحاث حول البيئة الأسريّة وتأثيرها في صحّة الأطفال النّفسيّة.
- إجراء أبحاث مشابهة لهذا البحث للتأكد من صحة النتائج.
- آثار ممارسة العنف داخل المخيّمات وخارجها.
- تطبيـق بعـض البرامـج النفسـيّة العلاجيّـة ومـدى فعّاليتهـا في التخفيف مـن الاضطرابات النفسـيّة والسـلوكيّة لـدى الأطفـال اللاجئين.
- دور الأنشــطة اللاصفيّــة في ترميــم الجــراح النفســيّة لــدى الأطفــال وفي تكيّفهــم الإجتماعــي.
- إجـراء أبحـاث حـول الأوضـاع النفسـيّة للطفـل اللبنـاني في المناطـق الشـعبيّة وسـواها لكشـف الأسـباب المؤدّيـة إلى تـردّي أوضاعهـم النفسـيّة.

أخـيراً، إذا كان هـذ البحـث قـد قـدَّم إسـهامًا علميًّـا متواضعًـا في مسـألة تربويّـة هامّـة و مهمّـة، فإنّنـا نأمـل أن يكـون قـد أدّى غايتـه، وسـدّ ثغـرة علميّـة، وفتـح البـاب أمـام الباحثـين العـرب واللبنانيـين والفلسـطينيين لدراسـة الصحّـة النّفسـيّة لـدى الأطفـال والمراهقـين اللاجئـين مـن أجـل إنقاذهـم مـن الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة ومسـاعدتهم عـلى تحقيـق متطلبّـات النمّـو السـليم.

المصادر والمراجع العربيّة

1 ـ الأخرس، صفوح. (1982). علم الاجتماع العام. دمشق: جامعة دمشق.

2 ـ انجلر، باربرا. (1990). مدخل إلى نظريات الشّخصيّة، ترجمه فهد دليم. السّعوديّة: دار الحارثي للطّباعة والنّشر.

3 ـ بدير، كارين. (2010). الأسس النّفسيّة لنُموّ الطّفل. الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

4 ـ الحواث، علي وآخرون. (1989). رعاية الطفل المحروم: بيروت: معهد الإنماء العربي.

5 ـ ريزونر، روبرت. (2000). بناء مفهوم الذّات في المدارس الإبتدائيّة، ترجمه مدارس الظهران الأهليّة، الدّمام: دار الكتاب التّربوي للنّشر والتّوزيع.

6 ـ الشحيمي، محمّد أيوب. (1994). مشاكل الأطفال كيف نفهمها. بيروت: دار الفكر اللبناني.

7 ـ شيفر، شارلز، ميلمان، هوارد. (1996). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داوود، نزيه حمدي. عمّان: الجامعة الأردنيّة.

8 ـ قطامي، نايفة، برهومي، محمّد. (2001). طرق دراسة الطّفل. رام الله: دار الشروق للنّشر والتّوزيع.

9 ـ كتاني، فاطمة الشّريف. "الاتجاهات الوالديّة في التّنشئة الاجتماعيّة وعلاقتها بمخاوف الذّات لدى الأطفال". مجلة علم النّفس، القاهرة، العدد السّادس والأربعون.

10 ـ مكمهـون، غلاديـان. (2007). لا قلـق بعـد اليـوم، ترجمـة أيمـن الأجنـازي. السّـعوديّة: مكتبـة العبيكان.

11 ـ يحيـى، خولـة أحمـد. (2003). الاضطرابـات السّـلوكيّة والانفعاليّـة. عـمّان: دار الفكـر للنّـشر والتّوزيع.

12 ـ يعقوب، غسّان، دمعة، ليلى. (1992). أطفال الحرب في لبنان. بيروت: دار النّهار.

13 ـ يعقـوب، غسـان، دمعـة، ليـلى. (2015). المعجـم الموسـوعي في علـم النفـس. بـيروت: مكتبـة لبنـان نـاشرون.

14 ـ يعقوب، غسان. (1999). سيكولوجيا الحروب والكوارث. بيروت: دار الفارابي.

15 ـ يعقوب، غسان. (2005). كيف نتغلب على الخوف والقلق. بيروت: نوفل للتّوزيع.

المصادر والمراجع الأجنبية

1- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life span. Developmental Psychology, Vol. 23, 611-622.

2- Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. N. Y: Prentice Hall.

3- Bandura, A., Walters, P. (1963). Social learning and personality development. N.Y: Holt, Rinehart and Winston.

4- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent. In Advances in Family Research, Vol. 2, New Jersey: Erlbaum.

5- Bernard, B. (1993). Fostering resilience in Kids. Character Education, Vol. 51, 44-48.

6- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss. N.Y: Basic Books.

7- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development. USA: Harvard College.

8- Bronfenbrenner, U., Morris, P. (2006). Bioecological model of human development. In Handbook of Psychology. (By W. Damon and R. Lerner), Vol. 1. N.Y: Wiley.

9- Chaaban, J., Hanafi, S., Seyfert, R. (2010). Socio-economic survey of Palestinian refugees in Lebanon: UNRWA-AUB.

10- Coopersmith, S. (2002). Self-esteem inventories. Cal: Mind Garden.

11- Crain, P. W. (2005). Theories of development. N.Y: Prentice Hall.

12- Cyrulnik, B. (2001). Les vilains petits canards. Paris: Odile JACOB.

13- Cyrulnik, B. (2002). Un merveilleux malheur. Paris: Odile JACOB.

14- Dollard, M. (1939). Frustration and aggression. Yale Univ. Press.

15- Emisch, J., Franciscano, M. (2000). Effect of parents employment on outcomes for Children. Essek Univ. Paper 215.

16- Erikson, E. (1963). Childhood and society. N.Y: Norton & Company.

17- Frederik, Y., Goddard, Ch. (2007). Exploring the relationship between poverty and child abuse. Child Abuse Review, Vol. 16, 323-341.

18- Freud, A. (1937, 1992). The Ego and the mechanisms of defense. London: Karnak Books.

19- Freud, S. (1922, 2001). Introduction à la psychanalyse. tr. Fr. Paris: payot.

20- Freud, S. (1975). Abrégé de psychanalyse. Paris: PUF.

21- Freud, S. (1975). Three essays on the theory of sexuality. N.Y: Basic Books.

22- Garmezy, N. et al. (1984). The study of stress and competence in Children. In Child Development, 55(1), 97-111.

23- Gizin, Ali, et al. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty. Professional School Counseling, Vol. 13.

24- Haster, S. (1999). The Construction of the Self. N.Y: Guilford Press.

25- Heinrich. C. (2014). Parents' employment and children Wellbeing. Texas Univ.

26- Henderson, L.M. (1999). Shyness. An article for the encyclopedia of Psychology.

27- Henninger, w., et al. (2014). Poverty, caregiver depression and stress as predictors of Children`s externalizing behaviors. J. of Child and Family, Vol. 19,467-479.

28- Hirman, E.F., et al. (1985). Parental aggression related to behavior problems in three years old sons of alcoholics. The world congress meeting of world association on infant psychiatry and Allied disciplines. Lugano, Switzerland.

29- Hoffman, L.W. (1971). Father absence and Conscience development. Developmental Psychology, Vol. 4(3),400-406.

30- Kagan, J. (2010). Temperament thread: How genes, culture, time and luck make us who we are. N.Y: Dana Press.

31- Kaplan, H., Sadock, B. (1983, 2009). Comprehensive textbook of psychiatry. Baltimore: Lippincott Williams and Wilkins.

32- Karlen, L.R. (1996). Attachment relationship among children with aggressive behavior problems. J. of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 64, (1), 64-73.

33- Kauffman, J. (2011). Characteristics of emotional and behavioral disorder of Children and youth. N.Y: Pearson.

34- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development. San. Fr: Harper & Row.

35- Lamb, M. (2012). The Role of father in child development, N.Y: John Wiley.

36- Laurent, M. L., et al. (2013). Resource factors for mental health resilience in early Childhood. In Child and Adolescent psy. and Mental Health, Vol. 7, 1-23.

37- Lee, H., et al. (2013). Resilience: A Meta-analysis. Am. Counseling Association.

38- Loeber, R. et al. (1997). Key Issues in the development of

aggression and violence from Chilhood to adulthood. Annual Review of Psychology, 48, 371-410.

39- Massad, S., et al. (2009). Mental health of children palestinian kindergarten: resilience and vulnerability. Child and Adolescents Mental Health, Vol. 14, May,89-96.

40- Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity. In Development and psychopathology, 23,493-506.

41- Oster, G., Montgomery, S (1995). Helping your depressed teenager: A guide for parents and Caregivers,N.J: John Wiley & Sons.

42- Papalia D. E., et al. (2013). A childs World: Infancy through adolescence. N.Y: McGraw-Hill.

43- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. American Psychologist, Vol. 41(4),432-444.

44- Pless, Ivan. (1994). The epidemiology of childhood disorders: Oxford: Univ. Press.

45- Ridley, Matt. (2003). Nature via Nurture: genes, experiences and what makes us human. N.Y: Harper- Collins.

46- Rosenberg, M., et al. (1995). Global self-esteem and specific Self-esteem. Am. Sociological Review, Vol. 60(14),141-156.

47- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implication for family therapy. J. of Family therapy, 21,119-144.

48- Rutter, M. (2008). Protective factors and the development of resilience. J. Abn. Child Psychology, 36,887-901.

49- Seligman, M. (2002). Authentic happiness. N.Y: Free Press.

50- Silberg, J., et al. (2010). Genetic and environmental influences on the transmission of parental depression to children's depression and conduct disturbance: An extended study. J. of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 51(6),734-744.

51- Spitz, R. (1945). Hospitalism. The Psychoanalytic Study of the Child. Vol. 1, 53-74.

52- Sternberg, R. (1985). Continuity versus discontinuity in the development course of intelligence. Advances in Child Development and Behavior, Vol. 19, 1-47.

53- UNICEF. (2010). The situation of palestinian children.

54- Werner, E., Smith, R. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood, N.Y : Cornell Univ. Press.

55- Winnicot, D. (1971). La consultation thérapeutique. tr. fr. Paris: Gallimard.

56- Winnicott, D. (1989). De la pédiatrie à la psychanalyse. tr. fr. Paris: Payot.

Dr. Ghassan YACOUB

Dr. Arifa KANAAN

Emotional & Behavioral Disorders of Refugee Children

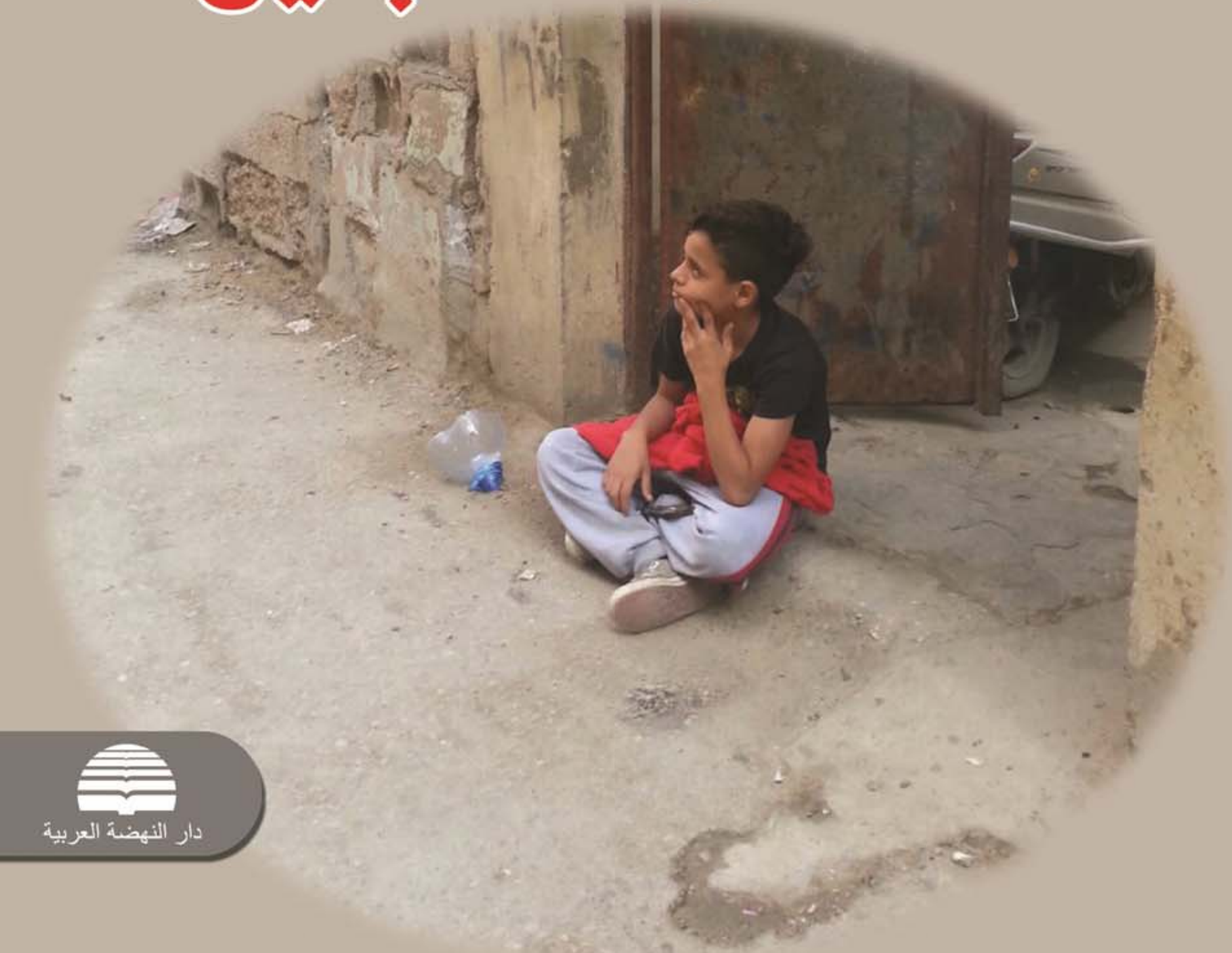

ISBN 614-442-502-2

سلسلة الكتاب النفسي التربوي [4]

أ. د. غسان يعقوب

د. عارفة كنعان

الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة لدى الأطفال اللاجئين



دار النهضة العربية

الاضطرابات النفسية والسلوكية
لدى الأطفال اللاجئين

سلسلة الكتاب النفسي التربوي ـ 4 ـ

الاضطرابات النفسية والسلوكية

لدى الأطفال اللاجئين

أ.د.غسّان يعقوب

جامعة القدّيس يوسف

د.عارفة كنعان

اختصاصيّة في الإرشاد التربوي والنفسي



دار النهضة العربية



دار النهضة العربية
بيروت ـ لبنان

منشورات: دار النهضة العربية
بيروت ـ شارع الجامعة العربية ـ مقابل كلية طب الأسنان
بناية إسكندراني # ٣ ـ الطابق الأرضي والأول

رقم الكتاب : 12201
اسم الكتاب : الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين
المؤلف : أ.د. غسان يعقوب ـ د. عارفة كنعان
الموضوع : علم نفس
رقم الطبعة : الاولى
سنة الطبع: 2016م. 1437هـ
القياس : 24 × 17
عدد الصفحات : 215

تلفون : 854161 - 1 - 961 +
فاكس : 833270 - 1 - 961 +
ص ب : 0749 - 11 رياض الصلح
بيروت 072060 11 ـ لبنان
بريد الكتروني: e-mail: darnahda@gmail.com

إهداء...

إلى

أطفال فلسطين وسوريا والعراق ولبنان

إلى جميع الأطفال اللاجئين والمشرّدين والمحرومين

نُهدي هَذَا الكتاب .. عُربُونَ حُبٍّ وَ رجاء

فهرست المحتويات

تقديم

هل الأطفال اللاجئون الذين يعيشون في المخيّمات يتعرّضون أكثر من سواهم للاضطرابات النفسية والسلوكيّة؟ ما درجة هذه الاضطرابات؟ وكيف تنعكس على سلوكهم الاجتماعيّ وتحصيلهم الدراسيّ؟

تحاول الدراسة الحاليّة أن تجيب عن هذه التساؤلات من خلال البحث الميداني الذي شمل 360 طفلاً من مدارس الأنروا في المرحلة الابتدائيّة فضلاً عن سبعين معلمًا ومعلمة.

بحسب علمنا، قليلة هي الأبحاث التي تناولت الأوضاع النفسيّة والاضطرابات السلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيين في مخيّمات لبنان. فنحن نعلم جيّدًا أن البيئة التي يعيش فيها الطفل بكل متغيراتها الديمغرافيّة والتربويّة والاجتماعيّة تؤثّر بقوة في مسارات نموّه الانفعاليّ والمعرفيّ. فالبيئات المصغّرة (Microsystems) بما فيها الأسرة والرفاق والحيّ والمدرسة تترك آثارًا عميقة في شخصيّة الطفل وسلوكه. وإذا توافرت في هذه البيئات سُبل الرعاية والمساندة والعلاقة الطيّبة، تكون احتمالات النموّ السّوي كبيرة لدى الطفل وفي مختلف النواحي.

وبما أن الطفل اللاجىء يعيش ظروفًا صعبة للغاية في المخيّمات (السكن السّيء، الأحياء المكتظّة، كثرة الإنجاب، البطالة، الأهل الأميّون، العنف المنزلي، النزاعات المسلحّة من وقت لآخر...) فإن ركائز الصحة النفسيّة تكون لديه ضعيفة وتنذر بأخطار جسيمة على سلوكه ومستقبله.

في الواقع، ليس من السهل التعامل بنجاح مع الظروف الحاليّة في المخيّمات. هناك على سبيل المثال 66 % من العائلات الفلسطينية تضمّ ما بين 5 - 9 أطفال وهم ينامون في غرفة واحدة أو اثنتين.

نحن لا نستطيع أن نقترح الحلول السحريّة، لآن دورنا ليس تقديم التوصيات بل الإضاءة العلميّة على حجم المشكلة والعوامل المرتبطة بها. ولكن ليس من الصعب علينا أن نحصّن الأطفال ضد الأزمات والاضطرابات، وأن ندرّبهم على قوة الاحتمال (المرونيّة) والتعامل مع الضغوط حتى يستعيدوا ثقتهم بأنفسهم ويكتشفوا أصواتهم الداخلية أي الكنوز والمواهب الدفينة التي منحها الله لكل طفل.

فالمشكلة التي نعالجها في هذا البحث تستدعي منّا إجراء البحوث الإضافيّة لفهم واقع الأطفال أكثر، ثم وضع الخطط والبرامج التأهيليّة والعلاجيّة وتطبيقها في المدارس وفي مختلف مراحل التعليم العام. لذا، يجب أن ننظّم أفكارنا لفهم هذا الواقع وكيفية تحسينه، وإلا غامرنا في أن لا نفهم مطلقًا ظروف الأطفال المأسويّة وكيف يمكن الوثوب فوقها لترميم جراحهم النفسيّة، حتى ينتقلوا من أرض اليأس والاضطراب إلى قمم المرونيّة والإنجاز وأسطورة الأطفال – الأبطال.

بقلم د. غسّان يعقوب

المقدمة

« التربية أساس الرقي الاجتماعي
وهي لا تعني الإعداد للحياة
فحسب بل هي الحياة نفسها»
جان ديوي

الطفل كائن عاجز لأنه يحتاج إلى رعاية صحيّة ونفسيّة من جانب الأم والمحيطين به حتى ينمو بشكل سويّ ومتكامل. لا شيء في الدنيا أهمّ من أن نبني عالمًا يتوصل فيه الأطفال إلى تحقيق أقصى ما لديهم من قدرات في مناخ أسري واجتماعي يوفّر لهم الأمن والطمأنينة والاستقرار النفسي.

ونشير هنا إلى بعض مبادىء حقوق الطفل(الأمم المتحدّة، نوفمبر 1959):

المبدأ 2: يجب أن يستفيد الطفل من رعاية خاصة وأن تُمنح له التسهيلات والوسائل الأخرى كي ينمو بطريقة سليمة وسويّة على الصعيد الجسدي والفكري والأخلاقي والروحي والاجتماعي في جوّ من الحريّة والكرامة.

المبدأ 3: للطفل الحق في أن يكون له منذ ولادته اسم وجنسيّة.

المبدأ 4: للطفل الحق في الضمان الاجتماعي حتى ينمو بشكل سليم. ولهذه الغاية فهو بحاجة إلى مساعدة وحماية خاصّتين، وكذلك الأمر بالنسبة للأم بما في ذلك العناية بها في مرحلة ما قبل الولادة وما بعدها. كذلك هناك الحق في الغذاء والسكن والرعاية الطبيّة والأنشطة الترفيهيّة.

المبدأ 6: يحتاج الطفل كي يتمتّع بشخصيّة ناميّة ومتفتّحة إلى الحب والفهم.

ويجب أن ينمو تحت رعاية والديّه في جوّ من الحب والطمأنينة الماديّة والنفسيّة.

المبدأ 7: للطفل الحق في التعليم المجاني الإلزامي على الأقل في المرحلة الابتدائيّة.

المبدأ 9: يجب أن يتمتّع الطفل بحماية من جميع أشكال الإهمال والقسوة والاستغلال.

المبـدأ 10: يجـب أن يتمتّـع الطفـل بالحمايـة مـن الممارسـات القائمـة عـلى التمييـز العنـصري أو الدينـي أو مـن أي شـكل آخـر مـن أشـكال التمييـز. إذ يجـب أن ينشـأ في جـوّ مـن التفهّـم والتسـامح والصداقـة بـين الشـعوب، وكذلـك في جـوّ مـن السـلام والأخـوّة الكونيّـة حتـى يكـرّس طاقتـه ومواهبـه لخدمـة أقرانـه.

إن أعظـم شيء يمكـن أن نقدّمـه للبشريّـة هـو الاهتـمام بالأطفـال، وتسـهيل عمليـة النمـوّ والتعلّـم لديهـم حتـى ينمـوا بشـكل سـويّ ويبدعـوا ويشـعروا بالفـرح ويدركـوا معنـى الحيـاة.

ولـكي نفهـم النمـوّ بمختلـف أشـكاله، لا يكفـي أن نهتـمّ بتعليـم الطفـل فحسـب، بـل أن نأخـذ بالاعتبـار تأثـير مجمـل المنظومـات الإيكولوجيّـة (البيئـات) في عمليـة النمـوّ، بمـا في ذلـك الأسرة بالدرجـة الأولى ثـم المدرسـة والحـي والرفـاق وكذلـك الثقافـات الفرعيـة أو الإتنيّـة التـي تضـمّ الطائفـة والمعتقـدات والتقاليـد ثـم تـأتي الثقافـة الكليّـة التـي تتعلّـق بالقوانـين والأنظمـة القائمـة في المجتمـع.

لقـد أشـار Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005) إلى أهميـة الأنمـوذج الإيكولوجـي الـذي يفـسّر مسـارات النمـوّ عنـد الطفـل[1]، هـذا النمـوّ الـذي يتأثّـر بعـدّة بيئـات يمكـن تقسـيمها كالآتي:

– البيئـات المصغَّـرة (Microsystems) التـي تقـوم عـلى تفاعـل الطفـل مـع الآخريـن وجهّـا لوجـه وبشـكل مبـاشر. وتدخـل في هـذه البيئـات الأسرة أولاً ثـم

1 - Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development.

المدرسـة ورفـاق الحـيّ والصـف ومراكـز العبـادة ... ويعتقـد الباحـث المذكـور أن الأسرة هـي الإطـار الأسـاسي الـذي يتّخـذ فيـه نمـوّ الطفـل مكانـه، ولكـنّ الأسرة وحدهـا لا تكفـي لتفسـير النمـوّ بمظاهـره المختلفة.

- البيئـات الوسـيطيّة (Misosystems) التـي تعنـي ظهـور شـبكة مـن العلاقـات بـين جهتـين أو أكـثر مـن عنـاصر البيئـات المصغّـرة حيـث يكـون الطفـل فيهـا مركـز الاهتـمام، كحـوار الأهـل مـع المعلـم بشـأن ابنهـم المتعـثّر دراسـيًّا، أو ذهـاب الطفـل إلى مركـز العبـادة في الحـيّ...

- البيئـات الخارجيّـة (Exosystems) التـي تضـمّ الروابـط بـين جهتـين أو أكـثر يكـون الطفـل متفاعـلاً مـع إحداهـما فقـط مثـل علاقـة المدرسـة مـع أبنـاء الحـيّ الـذي يعيـش فيـه الطفـل أو علاقـة مهنـة الأب بمسـتوى الأسرة وتأثيرهـا في حيـاة الطفـل الدراسـيّة والاجتماعيّـة والمعرفيّـة (الأب عاطـل عـن العمـل أو أنـه يشـغل وظيفـة مهمّـة أو دون الوسـط).

في المجتمـع المعـاصر، نجـد ثلاثـة أشـكال لهـذا النـوع مـن البيئـات: الأول يتعلّـق بعمـل الوالديـن ومـكان العمـل، والثـاني بشـبكة العلاقـات الأسريّـة خـارج الأسرة، والثالـث يعـود إلى مسـألة الجماعـات أو المجموعـات (Community) الدينيّـة والاجتماعيّـة والخيريّـة والأنديـة. فالجماعـة تلعـب دورًا مهـمًّا في حيـاة المـرء (الشـعور بالانتـماء، الدعـم المعنـوي أو المـادي).

- البيئـات الكـبرى (Macrosystems) التـي تشـمل الثقافـة الكليّـة المختصّـة بالمجتمـع وكذلـك الثقافـات الفرعيـة أو الإتنيّـة. وهنـا تدخـل مسـألة المؤسسـات والقوانـين والأنظمـة التـي تتعلّـق بالرعايـة الصحيّـة والاجتماعيّـة ونظـام التعليـم والعمـل والأجـور والسـكن وكذلـك القيـم الوطنيّـة والاجتماعيّـة.

- البيئـات الزمنيّـة (Chronosystems) التـي ترتبـط بعامـل الزمـن ومراحـل النمـوّ وأحـداث الحيـاة الخاصـة لـدى الفـرد فضـلاً عـن الخـبرات والتغـيرات

المهنيّـة والاقتصاديّـة في حيـاة المـرء بمـا في ذلـك طبيعـة المهنـة والـزواج والأبنـاء ومـكان السـكن والعمـل. وكذلـك تضـمّ البيئـة الزمنيّـة كل مـا يطـرأ عـلى المجتمـع مـن أحـداث سـلبيّة أو إيجابيّـة تنعكـس عـلى حيـاة الفـرد (الرفـاه، الضيـق الاقتصـادي، الحـروب).

إن الشـكل البسـيط للبيئـات الزمنيـة يتنـاول المراحـل الانتقاليّـة في الحيـاة. وهنـاك نمطـان مـن الانتقـال: النمـط السـويّ الـذي يضـمّ دخـول المدرسـة والمراهقـة والشـباب، سـوق العمـل، الـزواج ثـم التقاعـد. أمـا النمـط اللاسـويّ فيعنـي حـدوث الهـزّات المؤلمـة في الأسرة مثـل وفـاة أحـد الوالديـن، البطالـة والطـرد مـن الوظيفـة، المـرض الشـديد لأحـد أفـراد الأسرة، الطـلاق أو الانفصـال بـين الزوجـين الـخ...

إن المُعطـى الفطـري الـذي يحملـه الطفـل مـن إرث الآبـاء والأجـداد يخضـع كـما رأينـا لتفاعـل مسـتمر مـع البيئـات المذكـورة بحيـث يتـمّ الانتقـال مـن النمـط الجينـي (Genotype) إلى النمـط التفاعـلي مـع البيئـة (Phenotype).

الحاجة إلى التعلّق:

ونحـن نتكلّـم عـلى البيئـات المؤثّـرة في نمـوّ الطفل وسـلوكه، لا بدّ مـن التركيز عـلى البيئة الأسريّـة لأنهـا القاعـدة الأولى والأساسـيّة في بنـاء الطفـل النفـسيّ والمعـرفيّ والاجتماعـيّ. ومـن أهـم ركائـز هـذا البنيـان الحاجة إلى التعلّق (Attachment) بشـخص الأم الحاضنة. لقـد تبيّن أن التعلّق هـو حاجـة فطريـة عنـد الطفـل والحيـوان، وهـي مهمّة جـدًّا في توفـير النمـوّ المتكامل مـن الناحية الجسـديّة والانفعاليّـة والذهنيّـة. ويعتـبر J.Bowlby (1907 - 1990) المحلّـل والعالِـم النفـسي البريطـاني رائـد نظريـة التعلّـق[1]. إذ كلـما كانـت علاقة الطفـل بأمه طيّبـة وتقوم عـلى التعلّق الآمن

1 - Bowlby, John. (1982). Attachment and Loss.

(Secure Attachment)، يكـون نمـوّه المعـرفي والانفعـالي جيّـدًا وينعكـس إيجابًـا عـلى دراسـته وحياتـه الآتيـة. وفي الحالـة المعاكسـة (نبـذ، عنـف، إهـمال الـخ...)، فـإن الطفـل سـوف يتعـثّر في مسـيرة نمـوّه ودراسـته، وسـوف يتعـرّض لاضطرابـات نفسـيّة وسـلوكيّة. وهنـا تـأتي مهمّـة المدرسـة (المعلـم والمرشـد المـدرسي) كي تعمـل عـلى تضميـد جـراح الطفـل النفسـيّة. فالطفـل الـذي يعيـش العلاقـة الآمنـة مـع الأم أو مـع مـن يمثّلهـا يسـتطيع أن يتحمـل الإحبـاط ويسـير قُدمـاً إلى الأمـام وهـو عـلى يقـين بأنـه محبـوب مـن أهلـه ومرغـوب فيـه.

لقـد طرحنـا في هـذا التمهيـد موضـوع البيئـات والحاجـة إلى التعلّـق كي نفهـم بصـورة أفضـل مـا آلـت إليـه أوضـاع الطفـل اللاجـىء في لبنـان، وكيـف تؤثّـر فيـه البيئـات المصغّـرة (الأسرة، المدرسـة، الرفـاق، الحـيّ، الـخ...) وكذلـك البيئـات الكـبرى (تأثـير المخيّـمات بمـا فيهـا مـن ضغـوط وثقافـات). إذ أنّ المخيّـمات تشـكّل بحـد ذاتهـا البيئـة الكليّـة التـي تتفاعـل ضمنهـا العائلـة الفلسـطينيّة في ظـروف صعبـة كـما سـنرى. وبالنسـبة للبيئـة اللبنانيّـة، فـإن التفاعـل معهـا يبقـى محصـورًا ضمـن بعـض الحـدود نظـرًا لوجـود القيـود المختلفـة.

الإشكالية:

تتحـدّد مشـكلة هـذا البحـث بالسـؤال الآتي: مـا هـي المشـكلات النفسـيّة والسـلوكيّة والدراسـيّة التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيون في لبنـان، وإلى أي حـد ترتبـط بأوضاعهـم وظروفهـم المعيشـيّة والاجتماعيّـة؟

قبـل أن نطـرح مسـألة الطفـل الفلسـطيني في لبنـان، لا بـد مـن أن نأخـذ فكـرة عامـة عـن أوضـاع الأطفـال الفلسـطينيّين في مناطـق السـلطة الفلسـطينيّة حتـى نكـوّن نظـرة شـاملة قـد تسـاعدنا عـلى فهـم أفضـل لمعانـاة الطفـل بعامـةٍ والطفـل الفلسـطيني في لبنـان بخاصـةٍ.

نعتقـد أن أكـثر شـعب تعـرّض للتهجـير في التاريـخ الحديـث وطالـت مـدة لجوئـه ومعاناتـه هـو الشـعب الفلسـطيني الـذي لم تنتـه مأسـاته حتـى اليـوم (منـذ نكبـة 1948). إذ تشـير الإحصـاءات إلى أن 30 % مـن الفلسـطينيّين يعيشـون في المخيّـمات. وعـلى الرغـم مـن ذلـك كلـه، فتـيّ هـو الشـعب الفلسـطيني حيـث يشـكّل فيـه الأطفـال والمراهقـون والشـباب حـوالي 50 %، مـما يعنـي أن معـدل الـولادات هـو مـن أعـلى المعـدّلات في العـالم.

إن النكبـات التـي حلّـت بالفلسـطينيّين لم توفّـر لأبنائهـم بيئـة ملائمـة لتحقيـق متطلّبات النمـوّ مـن النواحـي المعرفيّـة والانفعاليّـة والاجتماعيّـة. فالأطفـال يتعرّضـون باسـتمرار لتهديـدات العـدو الإسرائيـلي في غـزة والضفّـة. ويشـير تقريـر الأنـروا (2013) إلى أن معظـم أطفـال غـزّة يعانـون الاضطرابـات النفسـيّة وفي طليعتهـا القلق واضطـراب ما بعـد الصدمـة (PTSD).

وكأنّ التهديـدات الإسرائيليـة لا تكفـي وحدهـا، فـإن الأطفـال يتعرّضـون أيضًـا في منازلهـم للعنـف الجسـدي (الأب هـو غالبـاً المعتـدي ثـم الأم والأخ الأكبر) الـذي تـراوح نسـبته مـا بـين 28 - 45 % بينـما تصـل الإسـاءة النفسـيّة واللفظيّـة إلى 70 % (UNICEF 2010) [1]. وبالنسـبة للمدرسـة هنـاك 40 % مـن التلامـذة يتعرّضـون للـضرب مـن جانـب المعلّـم و48 % مـن المعلمـين يشـتمون التلامـذة. ويفيـد التقريـر المذكـور أن 51 % مـن المعلمـين يعتقـدون أن العقـاب الجسـدي هـو وسـيلة مقبولـة لتأديـب التلامـذة. وبالنسـبة للتلامـذة، نجـد أن 61 % منهم يمارسـون العنـف عـلى بعضهـم البعـض، و20 % منهـم يضربـون المعلـم، و27 % منهـم يشـتمونه.

وإذا انتقلنـا إلى لبنـان، فـإن الفلسـطينيّين يعيشـون في المخيّـمات ظروفًـا صحيّـة وسـكنيّة ومعيشـيّة صعبـة وسـيّئة. إذ هنـاك 30 % منهـم يعانـون أمراضًـا مزمنـة، و50% عاطلـون عـن العمـل، كـما أن 48% مـن المنـازل غـير صالحـة

1 - UNICEF. (2010). The Situation of Palestinian Children.

للسـكن Chaaban et al. 2010)[1]) والأخطـر مـن ذلـك كلـه أن نسـبة الفقـر والفقـر الشـديد تـراوح مـا بـين 60 - 80 %.

في مـا يتعلّـق بالتعليـم، نجـد أن مسـتوى تحصيـل التلامـذة قـد تـدنّى بعـد العـام 2002 بالمقارنـة مـع مـا كانـت الحـال عليـه مـا بـين (1950 - 1980) حيـث كانـت نسـبة المثقفـين هـي الأعـلى بالمقارنـة مـع الفلسـطينيّين المتواجديـن في باقـي الـدول العربيـة. ونشـير إلى أن التلامـذ الفلسـطينيّين في لبنـان قـد حصلـوا عـلى درجـات متدنّيـة في العلـوم والرياضيـات في الاختبـار العالمـي (TIMSS) لعـام 2007.

هـل الضغـوط السـكنيّة والمعيشـيّة والاقتصاديّـة تـؤدّي إلى تـدنّي مسـتوى الصحـة النفسـيّة والتحصيـل الـدراسي لـدى الأطفـال اللاجئـين؟

في دراسـة طوليـة عـلى عـدد مـن الأطفـال الاسـتراليّين الذيـن تعرضّـوا لضغـوط عائليّـة شـديدة ومسـتمرّة، تبـيّن أن هـذه الضغـوط أدّت إلى خلـل واضـح في ميـزان الصحـة النفسـيّة Laurent) et al 2013)[2]

إن الأطفـال الذيـن كانـوا عـلى علاقـة جيّـدة مـع الأهـل والمعلّمـين قـد تمكّنـوا مـن التعامـل مـع الضغـوط. إذاً، يسـتطيع الطفـل أن يتكيّـف مـع الظـروف الصعبـة إذا تلقّـى الدعـم النفـسي مـن المحيطـين بـه. وفي الحالـة المعاكسـة، تصبـح الأمـور أكـثر خطـورة وتعقيـدًا. فالظـروف العائليّـة السـيّئة والقاسـية تدفـع الأطفـال إلى اليـأس والإحبـاط والنقمـة والعدوانيّـة واضطـراب السـلوك. لقـد أثبتـت الدراسـات أن الفقـر يُشـكّل مشـكلة كـبرى لأنـه يعرقـل مسـيرة النمـوّ الجسـدي والنفـسي والمعـرفي عنـد

---

1 - Chaaban, J., Hanafi, S., Seyfert, R. (2010). Socio-economic Survey of Palestinian Refugees in Lebanon, UNRWA-AUB.

2- Laurent, M. L., et al. (2013). Resource Factors for Mental Health Resilience in Early Childhood. In Child and Adolescent Psy. and Mental Health, Vol. 7, p. 1-23.

الطفل ويدفع الأب إلى ممارسة العنف على الطفل وباقي أفراد الأسرة[1] .

لـذا، يُعتـبر الفقـر أحـد الأسـباب الرئيسـيّة التـي تزعـزع أركان الصحـة النفسـيّة عنـد الطفـل وتعرقـل مسـيرة نمـوّه. ويتفاقـم هـذا الخطـر إذا لم تتوافـر بعـض عوامـل الحمايـة (protective Factors) في حيـاة الطفـل(مثـل الـذكاء والبصـيرة، النجـاح الـدراسي والدعـم النفـسي مـن أحـد الأشـخاص المهمّـين في حيـاة الطفـل).

وعندمـا يترافـق الفقـر مـع بعـض عوامـل المخاطـرة (Risk Factors) كالإسـاءة إلى الطفـل، فـإن الأخطـار تتضاعـف وتهـدّد نمـوّه ومسـتقبله الـدراسي والمهنـي.

لقـد تبـيّن أن الفقـر ينعكـس سـلبًا عـلى حيـاة الطفـل وأعمالـه الدراسـيّة وحالتـه النفسـيّة، ويكـون تأثـيره أشـدّ في المرحلـة مـا قبـل المدرسـيّة وفي المرحلـة الابتدائيّـة (Princeton Univ, 2007). وهـذا يعنـي أن هـؤلاء الأطفـال يتعرّضـون أكـثر مـن سـواهم للحرمـان المـاديّ والعاطفـيّ والرسـوب الـدراسيّ ثـم التـسرب.

إذا كان بعـض الباحثـين يعتقـدون أن الفقـر هـو عامـل تنبّـؤي لتعـرّض الطفـل للإسـاءة والإحبـاط والرسـوب...، فـإن البعـض الآخـر يذهـب إلى القـول بـأن الطفـل قـد يتغلـب عـلى الظـروف الصعبـة ويخـرج منهـا منتـصرًا بفضـل المرونـة النفسـيّة وبفضـل الأم الحاضنـة التـي تتمتّـع بمسـتوى جيّـد مـن الصحـة النفسـيّة (S. Massad et al 2009, N. Garmezy, 1993, M. Rutter 1990) .[2]

وإذا كانـت ظـروف الحيـاة سـيّئة في المخيّـمات الفلسـطينيّة في لبنـان، فـإن التوقّعـات السـلبيّة حـول نمـوّ الأطفـال قـد لا تدعـو إلى التفـاؤل. ولكنّنـا لا نسـتطيع الآن،

---

1 - Frederik, Y., Goddard, Ch. (2007). Exploring the Relationship between Poverty and Child Abuse, Child Abuse Review, Vol. 16, p. 323-341.

2 - Massad, S., et al. (2009). Mental Health of Children Kindergarten: Resilience and Vulnerability, Child and Adolescents Mental Health, Vol. 14, p. 89-96.

قبل تحليل النتائج، أن نحدّد طبيعة الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة ودرجاتها، كما يصعب علينا أيضًا التنبّؤ بمسارات النموّ النفسي لدى الأطفال الفلسطينيّين، باعتبار أن مقارنة نتائج دراستنا مع الدراسات السابقة غير ممكنة في الوقت الحاضر، لأن هذه الدراسات غير متوافرة أو محدودة على حد علمنا. ما نجده هو كناية عن تقارير واستقصاءات لمنظّمات دوليّة بما فيها اليونسيف والأنروا.

لذا نأمل أن نتوصل في ضوء هذه الدراسة إلى تحديد حجم الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة الحاليّة عند الأطفال الفلسطينيّين في المرحلة الابتدائيّة، وكذلك إلى رسم التوقّعات المحتملة حول صيرورة نموّهم الانفعالي والاجتماعي. لا يجوز أن نغمض أعيننا عن هذه المسألة الخطيرة قائلين إن الأطفال سوف يكبرون ويتكيّفون مع الواقع. إن إنكار المشكلة القائمة يعني رفض الاعتراف بالنزف الجاري في حياة الطفل الفلسطيني في المخيّمات.

نعتقد بكل تواضع أن هذا البحث يُعدّ من الأبحاث الجديدة والرائدة في لبنان. نرجو أن يكون مفيدًا للمنظّمات الدولية والأهلية التي تهتمّ بشؤون الطفل بصورة عامة وبالطفل اللاجىء بصورة خاصة.

أسئلة البحث

1 ـ ما طبيعة الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة التي يعاني منها الأطفال الفلسطينيّون في لبنان؟

2 ـ هل توجد فروق دالة في نسبة ودرجة الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة بين:

- الذكور والإناث داخل المخيّمات.
- الأطفال الذين يعيشون داخل المخيّمات والأطفال الذين يعيشون خارجها.
- الأطفال الفلسطينيّين خارج المخيّمات والأطفال اللبنانيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها.

3 ـ إلى أي حد يؤثّر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأهل في التحصيل الدراسي للطفل داخل المخيّمات وخارجها؟

الفرضيات

إن الفرضيّة الرئيسيّة لهذا البحث ترمي إلى الكشف عن حقيقة المشكلات الانفعاليّة والسلوكيّة والدراسيّة التي يعاني منها الأطفال الفلسطينيّون في المرحلة الابتدائيّة، وإلى أي حد ترتبط بأوضاعهم المعيشيّة في المخيّمات.

بالاستناد إلى هذه الفرضية الأساسيّة، يمكننا صياغة بعض الفرضيات المساندة:

- هناك علاقة بين الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين تُعزى إلى ظروفهم الحياتيّة.
- هناك فروق دالّة في درجة الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين داخل المخيّمات وخارجها.
- هناك فروق دالة في درجة الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة بين الذّكور والإناث.
- هناك علاقة بين انفعالات الأطفال وسلوكياتهم وأوضاعهم العائليّة.
- هناك علاقة بين المستوى العلميّ للآباء وسلوكيات أبنائهم وانفعالاتهم.
- هناك علاقة بين مهن الآباء وسلوك أبنائهم وانفعالاتهم.
- توجد علاقة دالّة بين المستوى التّعليميّ للأمّ وسلوك أبنائها.
- هناك علاقة بين الوضع الاقتصاديّ للتلامذةومشاكلهم السلوكية والانفعالية.
- هناك علاقة بين التّحصيل الدّراسيّ للتلامذة وطبيعة سلوكهم وانفعالاتهم.
- هناك فروق دالّة بين التّلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون خارج المخيّمات والتّلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في المنطقة الجغرافيّة نفسها، في ما يتعلّق بسلوكيّاتهم وتحصيلهم الدّراسيّ.

المنهجية

المنهـج المعتمـد في هـذا البحـث هـو المنهـج الوصفـي الكمّـي والمنهـج المقـارن والمنهـج السـيكومتري. وفي هــذه المنهجيــة نرمــي إلى:

- تحليل نتائج الاستمارات المخصّصة للأطفال والمعلّمين.
- المقارنـة بـين الأطفـال داخـل المخيّـمات والأطفـال خارجهـا، وكذلـك المقارنـة بـين الذكـور والإنـاث.
- تطبيـق مقيـاس بيـك (Beck) لدراسـة الاضطرابـات الانفعاليـة والسـلوكيّة لـدى الأطفـال والمراهقـين (BYI). ويقيـس هـذا الاختبـار تقديـر الـذات والقلـق والاكتئـاب والغضـب وإضطـراب السـلوك.

بالنسـبة للعيّنـة، فقـد تـمّ اختيـار مخيّمـين مـن المخيّـمات الرئيسـية وهـما شـاتيلا وبـرج البراجنـة. تناولـت العيّنـة عـددًا مـن الذكـور والإنـاث الذيـن يتابعـون دراسـتهم في الصفوف الآتيـة: الثـاني والرابـع والسـادس وذلـك لنحـدّد تأثـير كل مـن العمـر والصـف في مسـيرة النمـوّ الإنفعـالي والسـلوك.

حدود البحث

اكتفينـا جغرافيًـا ببعـض المخيّـمات الكـبرى الواقعـة ضمـن حـزام بـيروت. ومـا سـنجده مـن نتائـج في مخيّمـي شـاتيلا وبـرج البراجنـة قـد يمكـن تعميمـه عـلى باقـي مخيّـمات اللاجئـين في لبنـان. لقـد حصرنـا العيّنـة في المرحلـة الابتدائيّـة (7 - 12) وقـد وصـل عـدد أفرادهـا إلى 360 تلميـذًا وتلميـذة. نشـير إلى أن مقيـاس "Beck" الـذي ظهـر في عـام 2005 سـوف يمكّننـا مـن قيـاس درجـة الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة وسـوف يسـمح لنـا برسـم بروفيـل نفسـي لإشـكالات الصحـة النفسـيّة لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين، وقـد قمنـا بترجمتـه وتكييفـه ودراسـة معامـل الثبـات فيـه. ونعـترف بـأن هـذا المقيـاس سـوف يسـاعدنا عـلى ضبـط مسـار البحـث العلمـي، لأن الاسـتبيانات مهـما بلغـت مـن الدقـة لـن تحـلّ مـكان الروائـز والمقاييـس العالميّـة.

القسم النظري

تمهيد القسم النظري

إن دراسـة الاضطرابـات الانفعاليـة والسّـلوكيّة عنـد الأطفـال اللاجئـين، تتطلّـب التعـرّف إلى الاضطرابـات التّـي يعـاني منهـا الأطفـال بشـكل عـامّ مـن حيـث مفهومهـا وأشـكالها وأسـبابها، فضـلاً عـن التّعـرّف إلى مراحـل النّمـوّ، وخصائصـه وبخاصـة مرحلـة الطّفولـة، وذلـك للتّمييـز بـين السّـلوكيّات التّـي تعتـبر مـن خصائـص النّمـوّ السـويّ عنـد الأطفـال والتّـي لا تشـكّل خطـرًا عـلى مسـتقبلهم، والسّـلوكيّات غـير السـويّة التّـي تشـكّل خطـرًا عـلى سـلوكهمّ وانفعالاتهـمّ وتحصيلهـم الدراسيّ.

لذلك يتضمّن هذا القسم فصلين:

- الفصـل الأوّل بعنـوان «خصائـص النمّـو ونظرياتـه» وسـنعرض فيـه: مفهـوم النمّـو، المرونيّـة وعوامـل الحمايـة، وبعـض نظريـات النمّـو.
- أمّـا الفصـل الثّـاني فإنـه يتنـاول « الاضطرابـات الانفعاليّـة والسّـلوكيّة عنـد الأطفـال» و سـنعرض فيـه:

مفهـوم الاضطـراب السـلوكي عنـد الأطفـال، أسـباب الاضطرابـات، ثـمّ سـنقوم بعـرض لأهـمّ هـذه الاضطرابـات التـي قـد يتعـرّض لهـا الأطفـال مـن حيـث مفهومهـا وأشـكالها وأسـبابها.

الفصل الأول

خصائص النموّ ونظرياته

تمهيد

أولاً- تعريف النموّ

ثانيًا- المرونيّة وعوامل الحماية والمخاطرة

1 ـ روّاد المرونيّة

2 ـ نماذج المرونيّة

3 ـ المخارج السعيدة عند الأطفال- الأبطال

ثالثًا- بعض نماذج النموّ ونظرياته

1 ـ الأنموذج البيوإيكولوجي

2 ـ النموّ عند فرويد

3 ـ النموّ عند إيركسون

4 ـ النموّ الأخلاقي عند كولبرج

خاتمة

الفصل الأول

خصائص النموّ ونظرياته

« لدى كل طفل وفي كل مرحلة
من حياته، تحدث معجزة
جديدة لطاقة تتفتح»

Erik Erikson

تمهيد

إذا أردنا أن نفهم الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة عند الأطفال، لا بدَّ من الاطّلاع على خصائص النموّ ومراحله حتى نتمكّن من اكتشاف الخلل الذي قد يطرأ على عملية النموّ. إذ بدون هذه المعرفة، لن يكون من السهل على المتخصّصين في شؤون الطفولة أن يتّخذوا الإجراءات الوقائيّة والعلاجيّة في الوقت المناسب.

هناك أنموذجان لتفسير النموّ: الأنموذج الجيني الذي يتوقف على البرنامج الجيني عند الطفل، ثم الأنموذج الإيكولوجي الذي يأخذ بالاعتبار دور البيئات المتعدّدة في تسهيل عملية النموّ أو الحدّ منها. وقد سبق أن تكلمنّا على هذه المسألة في مقدمة الكتاب.

نقوم في هذا الفصل بتعريف النمو مستعرضين مراحله بحسب بعض النظريات المهمّة العائدة إلى كل من برونفينبرينير"Bronfenbrenner" وفرويد "Freud" وإيركسون "Erikson" وكولبيرغ "Kohlberg".

إن التقسـيم العـام للطفولـة بحسـب الأعـمار ليـس موحـدًا لـدى علـماء النفـس. فالبعـض منهـم يعتمـد التقسـيم التربـوي والمعـرفي والبعـض الآخـر التقسـيم النفـسي- الاجتماعـي أو البيولوجــي.

أولاً - تعريف النموّ

عندمـا نتكلّـم عـلى النمـوّ، فـإن الفكـرة الأولى التـي تخطـر ببالنـا هـي التغـيرات الحاصلـة في القامـة والـوزن والحـواس والحـركات... غـير أن النمـوّ لا ينحـصر في هـذه الزيـادة المحسوسـة فحسـب، بـل يتعـدّى ذلـك إلى التغـيرات النوعيّـة مثـل نمـوّ الجهـاز العصبـي والغـدد الصّـماء والإدراك والتفكـير...

في اللغـة الإنكليزيّـة، توجـد عبـارة: (Growth) وتقابلهـا في الفرنسـيّة (Croissance)، وتعنـي عـادةً التغـيرات الكميّـة (Quantitative) مثـل نمـوّ الـوزن والقامـة، بينـما كلمـة (Development) وتقابلهـا في الفرنسـيّة (Développement) وتعنـي التغـيرات النوعيّـة (Qualitative) المرتبطـة بالتنظيـم الوظائفـي للجسـم والسـلوك.

وفي اللغـة العربيّـة نقـترح بـدل "نمـوّ" (Growth) كلمـة "نمـاء" (Development). إن النـماء أوسـع مـن النمـوّ لأنـه يغطّـي المجـالات البيولوجيّـة والانفعاليّـة والذهنيّـة والاجتماعيّـة، وهـو لا يتوقّـف عنـد المراهقـة فحسـب بـل يسـتمر مـدى الحيـاة. فقـد تحـدث زيـادة في الخـبرات والمهـارات المعرفيّـة وفي نمـوّ الشـخصيّة وتطـوّر السـلوك، أو قـد يظهـر الانحـدار في بعـض الوظائـف بسـبب التقـدّم في السـن. لـذا، يفضّـل "W.Crain"[1] أن يحـصر النـماء في التغـيرات النوعيّـة التـي تـؤدّي إلى تنظيـم وظائفـي في بُنيـة السـلوك والشـخصيّة والقـدرات والمهـارات.

---

1 - Crain, P. W. (2005). Theories of Development.

وقـد حـاول "P.Baltes"[1] أن يضـع بعـض المبـادىء التـي تسـاعد عـلى فهـم النمـوّ ودراسـته:

- إن النموّ يستمرّ مدى الحياة (Lifelong).
- النموّ متعدّد الأبعاد (Multidimentional) ولا يمكن تفسيره بمعيار واحد.
- النمـوّ متعـدّد الاتجاهـات (Multidirectional) ولا يوجـد اتجـاه واحـد للنمـوّ لـدى جميـع الأطفـال (الفـروق الفرديّـة).
- يقـوم النمـوّ عـلى مبـدأ الربـح والخسـارة (Gains and Losses): فعـلى سـبيل المثـال، تركّـز المدرسـة عـلى تزويـد التلميـذ بالمهـارات المعرفيّـة. هـذه إضافـة علميـة مهمّـة. مقابـل ذلـك، تفقـد الإبداعيّـة قوّتهـا عنـد الطفـل كلـما تقـدّم في مراحـل التعليـم عـلى حسـاب المهـارة العلميّـة والمعرفيّـة
- لا يمكـن لعلـم النفـس وحـده أن يفـسّر النمـوّ لأنـه متعـدّد الأبعـاد. لـذا، فالتوجّـه العلمـي الواسـع هـو الـذي يـضيء عـلى حقيقـة النمـوّ: الطـب والعلـوم العصبيّـة وعلـم النفـس والاجتـماع والتربيّـة...

إن المسـألة الأولى التـي يطرحهـا النمـوّ هـي في كيفيـة الوجهـة التـي يسـلكها. هنـا نتكلّـم عـلى النمـوّ السـويّ (وهـذه غايـة النمـوّ) والنمـوّ اللاسـويّ الـذي يدخلنـا في بـاب الاضطرابـات. إذًا، مـا يهمّنـا في عمليـة النمـوّ هـو حـدوث التغـيرات السـويّة التـي تفرضهـا طبيعـة النمـوّ بفضـل البرنامـج الجينـي والـدور الإيجـابي والفعّـال للبيئـة مـن حيـث تعزيـز عوامـل الحمايـة والحـدّ مـن عوامـل المخاطـرة. وهـذا يسـتدعي ظهـور التنظيـم الوظائفـي في الجسـم والشـخصيّة والسـلوك، هـذا التنظيـم الـذي يقـوم عـلى عمليتـي التكامـل والتمايـز. فالتكامـل (Integration) يعنـي الانسـجام بـين مختلـف

---

1 - Baltes, Paul. (1987). Theoretical Propositions of Life Span. Developmental Psychology, Vol. 23, p. 611-626.

الوظائـف، بينـما يرمـي التمايـز (Differentiation) إلى تطـوّر مهـارة معيّنـة حتـى تصبـح متمايزة. فالطفـل يسـتعمل مثـلاً أصابعـه كي يتنـاول شـيئًا صغـيرًا ثـم يديـه الاثنتـين كي يمسـك بـشيء أكـبر.

وتتعلّـق المسـألة الثانيـة بسـياق عمليـة النمـوّ. هـل يسـير النمـوّ بشـكل متـدرّج ومسـتمر (Continuous) أم بشـكل لولبـي ومتقطـع (Discontinuous)؟ هنـا تختلـف مواقـف العلـماء. فالبعـض يؤيّـد الموقـف الأول مثـل "A. Gesell" و "J. Tanner". والبعـض الآخـر يفضّـل الاتجـاه الثـاني مثـل "S.Freud" و "E.Erikson " وسـواهما. وبالرغـم مـن ذلـك، يُعتـبر وجـود المراحـل في عمليـات النمـوّ مهـمًّا وضروريًـا للفهـم وتسـهيل الدراسـة. ويعتقـد "R. Sternberg"[1] أن الجـدل حـول هـذه المسـألة يبقـى عقيـمًا. فالنمـوّ عمليـة مسـتمرة ومتقطعـة في آنٍ معًـا.

وإذا كان النمـوّ البيولوجـي يسـير بحسـب قوانـين النمـوّ العامـة وبالتـدرّج حتـى يكتمـل في المراهقـة، فـإن النمـوّ الانفعـالي لا يسـير في الخـط نفسـه. إذ قـد يرتـدّ الطفـل إلى الـوراء ويُصـاب بانتكاسـة (الحرمـان العاطفـي والإسـاءة الجنسـيّة مثـلاً). وهـذا مـا نطلـق عليـه مصطلـح النكـوص (Regression). وفي حـالات أخـرى، يتعـرّض الطفـل للكبـت (Repression) الـذي يـؤدّي لاحقًـا إلى تشـكيل العُقـد النفسـيّة والعُصـاب (Neurosis).

بالنسـبة إلى "A. Gesell" (1880-1961) النمـوّ هـو حصيلـة البرنامـج الجينـي والنضـج البيولوجـي (Maturation)، ويقـوم عـلى عمليتـين: حالـة مـن التـوازن ثـم اختـلال التـوازن (الشـعور بالانـشراح والـسرور عنـد المولـود مثـلاً ثـم حالـة البـكاء والغضـب). ولـكل عُمـر مظاهـر نمـوّ خاصـة بـه (الحسـيّة، الحركيّـة،

1 - Sternberg, R. (1985). Continuity versus Discontinuity in the Development course of Intelligence, Advances in Child Develop and Behavior, Vol. 19, P. 1-47.

الاجتماعيّـة، المعرفيّـة...) لقـد درس "Gesell" نمـوّ الطفـل مـن الخامسـة حتـى السادسـة عـشرة. وبشـأن البرنامـج البيولوجـي، لا نسـتطيع اليـوم أن نتجاهـل دور البيئـة في تسـهيل عمليـة النمـوّ أو في عرقلتهـا مـن النواحـي المختلفـة. فالتفاعـل قائـم ومسـتمرّ بـين البيولوجـي والاجتماعـي منـذ الولادة.

أمـا "S. Freud" (1856-1939) فينظـر إلى النمـوّ مـن الناحيـة الديناميّـة التـي تقـوم عـلى مبـدأ الـصراع أو الانسـجام بـين القـوى الثـلاث: الهـو (ID) أي عـالم الغرائـز، الأنـا (Ego) ، والأنـا الأعـلى (Superego) أي الـروادع. ولتحقيـق النمـوّ السـليم، يجـب عـلى الأنـا أن تنمـو بشـكل صحيـح وتسـعى للتوفيـق بـين حاجاتهـا (الحـب والليبيـدو Libido) ومتطلّبـات المجتمـع تماشـيًا مـع مبـدأ الواقـع.

إن نمـوّ الوعـي لـدى الفـرد هـو الضـوء الوحيـد الـذي يتألّـق أمامنـا ويقودنـا في ظلمـة حياتنـا النفسـيّة، كـما يعتقـد فرويـد.[1] ولا يتبلـوّر هـذا الوعـي إلاّ مـن خـلال تجـاوز مراحـل النمـوّ النفـسي- الجنـسي بسـلام. وإذا أخفقـت الأنـا في عمليـة التوافـق، فإنهـا سـوف تتعـرّض للكبـت والأزمـات النفسـيّة التـي تقـود إلى العُصـاب والاضطـراب السـلوكي.

حـاول "E. Erikson" (1902-1994) أن يتجـاوز مفهـوم النمـوّ النفـسي- الجنـسي عنـد فرويـد إلى النمـوّ النفـسي– الاجتماعـي، وقـد حـدّد ثمـاني مراحـل مـن الـولادة وحتـى مـا بعـد التقاعـد. ويعطـي Erikson أهميـة كـبرى للتفاعـل بـين المُعطـى الفطـري والتنشـئة الاجتماعيّـة. إن النمـوّ السـليم يعنـي أن يتجـاوز الفـرد الأزمـات الخاصـة بـكل مرحلـة مـن أجـل التقـدّم إلى الأمـام وبنـاء هويّـة سـويّة ناميـة. وهـذا يفـرض الانتقـال مـن وضعيـة ضعيفـة إلى وضعيـة إيجابيّـة (مـن عـدم الثقـة والحـذر إلى الثقـة والطمأنينـة، مـن الشـك والعـار إلى الاسـتقلاليّة...).

1 - Freud, S. (1975). Abrégé de Psychanalyse. P. 20.

أما النمـوّ عنـد "J.Piaget" (1896-1980) فهـو سلسـلة متّصلـة الحلقـات بحيـث تُعـدّ كل مرحلـة امتـدادًا للمرحلـة السـابقة وتمهيـدًا للمرحلـة التاليـة. وهـذا يعنـي أن النمـوّ متـدرّج ومتصاعـد. هنـاك بنيـة ذهنيـة في كل مرحلـة، ولكـنّ هـذه البنيـة تتطـوّر في المراحـل الآتيـة، أي أن التفكـير (أو الـذكاء) ينتقـل مـن حالـة الغمـوض إلى حالـة مـن التـوازن والمنطـق. وهكـذا، تتـوالى المراحـل بـدءًا بالمرحلـة الأضعـف (الـذكاء الحـسي- الحـركي وصـولاً إلى المرحلـة الأقـوى في المراهقـة (التفكـير المجـرّد أو الفـرضي- الاسـتدلالي). وهـذا يعنـي أن المراحـل متّصلـة مـع بعضهـا البعـض وكأنهـا تشـبه هرمًـا مقلوبًـا يضـمّ أربـع طبقـات (بالنسـبة لمراحـل النمـوّ المعـرفي الأربع).

ثانيًا - المرونيّة وعوامل الحماية والمخاطرة:

عندمـا نـدرس مشـكلات النمـوّ عنـد الأطفـال، يجـب أن نحـدّد أولاً الظـروف الصعبـة والصدمـات التـي يعانـون منهـا، ثانيًـا العوامـل التـي تـؤدّي إلى إخفاقهـم في التعامـل مـع الوضعية المؤلمـة أو إلى نجاحهـم في الخـروج منهـا منتصريـن. لـذا نتكلّـم هنـا عـلى المرونيّـة (Resilience) وعوامـل الحمايـة (Protective Factors) وعوامـل المخاطـرة (Risk Factors).

المرونيّــة هــي قــدرة الطفــل (أو الفــرد) عــلى التعامــل بنجــاح مــع الضغــوط والمحــن[1] (Adversity) والخــروج منهــا ليــس منتــصرًا فحســب بــل ناميــاً وأقــوى مــما كان عليــه. وبتعريــف إجــرائي ، المرونيّــة هــي النتائــج الإيجابيّــة التــي يحصدهــا الطفــل بالرغــم مــن الظــروف المريــرة التــي يمــرّ بهــا، وكأنّ المحــن تولّــد لاحقًــا مناعــة نفســية بحيــث يصبــح الطفــل أكــثر قــدرة عــلى التكيّــف الإيجــابي مــع تحدّيــات الواقــع.

1 ـ مثل العنف المنزلي، الإساءة الجسدية والجنسية، نبذ واضطهاد وحرب، فقر وحرمان عاطفي، الشجار الدائم بين الأبوين، الطلاق ووضع الطفل في مؤسسة رعائية الخ.

وتقــول: " B.Bernard"[1] إنّ الأطفــال المرنــين (Resilients) يعملــون جيّــدًا، يلعبــون جيّــدًا، يحبّـون جيّـدًا ويتوقعـون مـا هـو جيّـد". وهكـذا يتمتّـع هـؤلاء الأطفـال بخمـس سـمات رئيسـيّة:

- الجدارة الاجتماعيّة (التعاطف مع الآخر، مهارة التواصل، المزاج الطيّب ...)
- القدرة على حلّ المسائل (إيجاد المخارج الإيجابيّة للأزمات القائمة).
- الوعي والاستبصار وتجنّب الأخطار.
- الاستقلاليّة والثقة بالنفس وتحمّل المسؤوليّة.
- وجود معنى وهدف في الحياة بما في ذلك الطموح العلمي والإيمان بالمستقبل.

كـما يبـدو، يتمحـور مفهـوم المرونيّـة عـلى قـوى الطفـل الشـخصيّة وليـس عـلى ضعفـه. ويقــول "M.Seligman"[2] "أمتــعُ عمــل نقــوم بــه نحــن الأهــل هــو بنــاء المشــاعر وســمات الشـخصيّة الايجابيّـة عنـد أطفالنـا أكـثر مـن الاكتفـاء بتسـكين مشـاعرهم السـلبيّة وإزالـة سـماتهم السـيّئة". وهـذا العمـل يتطلّـب منّـا أن نفهـم ونسـهّل مسـار النمـوّ الصحـي أو السـليم عنـد الطفـل. " إن الدراسـة النقديّـة لمظاهـر النمـوّ مهمّـة جـدًّا لأعـمال الوقايـة، كـما تعتقـد "A. Masten"، ولكـن هـذه الدراسـة مـا تـزال مُهملـة بشـكل كبـير.[3]

1 ـ روّاد المرونيّة:

من الروّاد الأوائل لدراسة المرونيّة وعلاقتها بعوامل الحماية نذكر:

1 - Bernard, B. (1993). Fostering Resilience in Kids. Character Education, Vol 51, P. 44-48

2 -Seligman, M. (2002). Authentic Happiness. chap.12.

3- Masten, A. (2011). Resilience in children Threatened by Extreme Adversity. In Development and Psychopathology, 23, P. 493, 506.

- نورمان جيرمزي Norman Garmezy (1918-2009) الذي درس 2000 طفل في الولايات المتحدة كانوا معرّضين للأخطار النفسيّة بسبب عوامل المخاطرة القائمة في عائلاتهم (الأم مصابة بمرض نفسي مثل الفُصام). بدأ هذا العالِم أبحاثه منذ عام 1961 في جامعة منيسوتا وعمل على مفهوم الجدارة (competence) من أجل تحصين الأطفال ضد السقوط في الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة. وقد وضع برنامجًا في هذا الاتجاه عُرف باسم "مشروع الجدارة".

ينظر "Garmezy" الى النموّ على أنه مفهوم توحيدي لدراسة الاضطراب النفسي. وبالنسبة إليه، تقوم المرونيّة على التفاعل بين المعطيات الخاصة بالفرد والعوامل البيئيّة. لذا تبدو الحاجة ماسّة لدراسة مقاومة الضغوط والمحن عند الطفل. ولبلوغ هذه الغاية، يستدعي البحث عن المرونيّة وجود استعدادات فطرية جيّدة عند الطفل وبيئة عائليّة ملائمة ودعم اجتماعي من خارج العائلة (المعلّم مثلاً).

- مايكل روتر Micheal Rutter، باحث واستاذ في معهد الطب النفسي في لندن. اهتمّ بدراسة الأطفال الذين يتعرّضون لعوامل المخاطرة والظروف الصعبة. والمرونيّة بحسب "Rutter" هو مصطلح يُستعمل لوصف المقاومة النفسيّة عند الأطفال إزاء الخبرات والوضعيات المؤلمة.[1] وهناك دليل على وجود فروق كبيرة بين استجابات الأطفال إزاء المحن والضغوط. وتعود هذه الفروق بحسب رأيه، إلى التفاعل بين المعطيات الجينيّة والعوامل البيئيّة (GxE). إن التعرّض المتقطّع للضغوط ولفترة محدودة يساعد الفرد على تعزيز المقاومة النفسيّة للصدمات التالية، بينما التعرّض المزمن والدائم

1 - Rutter, M. (1999). Resilience Concepts and Findings: Implication For Family Therapy. J. of Family Therapy, 21, P. 119-144.

للمحن يقود أكثر إلى الاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة.

- إيمـي ويرنـر Emmy Werner، باحثـة في جامعـة كاليفورنيـا، اشـتهرت بدراسـتها الميدانيّـة التي بـدأت بهـا في عـام 1955 مـع فريـق مـن الباحثـين. وقـد اسـتغرقت سـنوات طويلـة حيـث تابعـت الأطفـال منـذ الـولادة وحتـى سـن الرشـد (698 طفـلاً مـن العائـلات الفقـيرة في هـواي) وقـد نُـشرت الدراسـة عـام 1992. [1]

وجـدت Werner ومعاونوهـا عـددًا مـن الخصائـص لـدى الأطفال المرنـين أو المقاومـين الذين تغلّبـوا عـلى ظروفهـم الصعبـة. منـذ صغرهـم كان مزاجهـم هادئًـا ولم يكونـوا مزعجـين في طريقـة طعامهـم وعـادات نومهـم. وفي المدرسـة الابتدائيّـة، كانـوا يفكّـرون بطريقـة جيّـدة ويقـرأون جيّـدًا أكـثر مـن سـواهم، وكان لديهـم اهتمامـات وهوايـات. وهـؤلاء الأطفـال لم يتعرّضـوا في السـنة الأولى لقلـق الانفصـال عـن الأم، كـما أنهـم كانـوا عـلى علاقـة طيّبـة وحميمـة مـع أحـد الأبويـن عـلى الأقـل أو مـع مـن يحـلّ مكانهـما(العمّـة، الجـدّة). عـلاوةً عـلى ذلـك، كان الأطفـال يجـدون في بيئتهـم الخارجيّـة الدعـم مـن المعلمـين والرفـاق والجـيران، كـما أن الأنشـطة اللاصفيـة كانـت مهمّـة ومفيـدة لهـم مـن حيـث تقديـم الدعـم والاحتضـان (دور الكنيسـة والتعـاون مـع بعـض الجمعيـات التـي تهتّـم روحيًـا بشـؤون الأطفـال والشـبّان YMCA) حتـى اكتسـبوا الإيمـان وأصبحـت حياتهـم ذات معنـى. وهكـذا نمـا لديهـم تقديـر الـذات وارتفعـت ثقتهـم بأنفسـهم وأصبحـوا قادريـن في مرحلـة المراهقـة، عـلى بنـاء هويّـة إيجابيّـة ناميـة. ووجـدت"Werner" أيضًـا أن دور المعلـم كان مهـمًّا للغايـة في مسـاعدة التلاميـذ للتغلّـب عـلى ضعفهـم ومشـاكلهم، إذ كان يشـجّعهم ويبـثّ فيهـم روح القـوّة والمبـادرة ويتوقّـع منهـم التقـدّم والنجـاح. باختصـار، يمكـن تصنيـف عوامـل الحمايـة التـي تدعـم المرونيّـة في ثـلاث فئـات:

1 - Werner, E., Smith, R. (1992). Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood.

أ- الموارد الشخصيّة عند الطفل(الذكاء، المزاج المرن، التعاطف، الاجتهاد والدافعية، حلّ المسائل...).

ب ـ العائلة الداعمة (العلاقة الطيّبة مع الأهل أو مع أحد الوالدين أو أحد الأقارب).

ج ـ البيئة الداعمة (المدرسة والمعلم، الأنشطة اللاصفية والأنشطة الروحيّة والاجتماعية...)

وبالنسبة لعوامل المخاطرة نكتفي بذكر أهمها:

- اكتئاب الأم أو اضطراب نفسي آخر ينعكس سلبًا على الأطفال.
- الإساءة الجسديّة والجنسيّة للطفل والعنف المنزلي والفقر.
- الرسوب الدراسي وعدم اهتمام المعلم بتلاميذه.
- غياب التعلّق الآمن في العائلة.
- تدنّي تقدير الذات عند الطفل وسلوك العصيان والتمرّد.
- مستوى التعلّم المتدنّي في المدرسة.
- الحيّ الموبوء بالفساد والعنف.
- العلاقة السيّئة مع الرفاق والشعور بالنبذ.
- استمرار الشجار العنيف بين الوالدين يكون أشد خطرًا على الطفل من انفصالهما عن بعضهما البعض.[1]
- استمرار الضغوط والوضعيات المؤلمة مع غياب الدعم العائلي أو الاجتماعي (يحتاج الطفل إلى شخص واحد مخلص يأخذ بيده حتى يبلغ المرونيّة).

أمام هذه القائمة الواسعة، لا يستطيع القارىء أن يحدّد قوّة تأثير أي عامل من العوامل المذكورة. لذا، حاول بعض الباحثين أن يقوموا بتصنيف علمي لهذه العوامل.

1 -Rutter, M. (2008). Protective Factors and the Development of Resilience. J. Abn. Child Psychology, 36, P. 887-901.

في دراسـة تركيـة جـرت عـام (2009) [1] تناولـت عوامـل الحمايـة والنجـاح الـدراسي، وقـد تبـيّن أن هنـاك ثلاثـة عوامـل أقـوى مـن سـواها مـن حيـث تأثيرهـا في مرونيّـة التلاميـذ ونجاحهـم الآكاديمي وهــي كالآتي:

- الرعايـة المدرسـيّة والاهتـمام بالتلميـذ وجـودة التعليـم، وكذلـك توقّعـات المعلمـين العاليـة حـول تلاميذهـم (عامـل قـويّ ومهـمّ).
- العلاقات الطيّبة مع الرفاق والتعاون فيما بينهم.
- توقّعات الأهل العالية حول أبنهم. وقد كان هذا العامل قويًا وفعالاً في تأثيره.

ومـن العوامـل الشـخصيّة المهمّـة عنـد الطفـل: الكفايـة الآكاديميـة والاجتهـاد (أنـا قـادر)، الطمـوح العلمـي والإيمـان بالمسـتقبل، ثـم التعاطـف والتواصـل الجيّـد مـع الآخريـن.

وفي دراسـة تحليليّـة (Meta-analysis) شـملت ثلاثـة آلاف مقـال علمـي مـا بـين 2001 - 2010 حـول المرونيّـة,[2] تبـيّن أنّ هنـاك سـتة عوامـل أساسـيّة للحمايـة: الرضـا عـن الحيـاة، التفـاؤل، المشـاعر الإيجابيّـة، فعّاليـة الـذات، تقديـر الـذات والدعـم الاجتماعـي.

مقابـل هـذه العوامـل الإيجابيّـة، وجـد الباحثـون خمسـة عوامـل مخاطـرة هـي: الاكتئـاب، القلـق، المشـاعر السـلبيّة، الضغـوط المُدركـة واضطـراب مـا بعـد الصدمـة.[3]

يبـدو واضحًـا أن المرونيّـة مفهـوم متعـدّد الأبعـاد ويضـمّ المـزاج المَـرِن والاسـتعدادات الشـخصيّة والعوامـل الإيكولوجيّـة. فالمرونيّـة ليسـت سـمة فطريـة

---

1 - Gizin, Ali , et al. (2009). Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students living in Poverty, Professional School Counseling, Vol. 13.

2 - Lee, H., et al. (2013). Resilience: A Meta-analysis. Am. Counseling Association.

3- يعقوب، غسان. (1999). سيكولوجيا الحروب والكوارث. بيروت: دار الفارابي.

ثابتة لدى الفرد فحسب، بل هي عملية نمائيّة تزداد قوة وسط العواصف والمحن. ومن خلال الدراسة التحليليّة المذكورة أعلاه، جاءت ثلاثة عوامل إيجابيّة بالتدرج: فعّاليّة الذات، المشاعر الإيجابيّة وتقدير الذات. وبالنسبة لعوامل المخاطرة جاء التصنيف كالآتي: الاكتئاب، القلق، المشاعر السلبيّة، بينما لم يكن للعمر أو للجندر تأثير يذكر. من هنا تتجلىّ ضرورة العمل على تنمية عوامل الحماية الثلاثة المذكورة من خلال دور الأهل والمدرسة وكذلك البرامج الإرشاديّة المختصّة التي يجب أن تركّز على الموارد الداخليّة عند التلميد مع العمل أيضًا على توفير الدعم الاجتماعي من خارج الأسرة (المدرسة، المعلم، الأنشطة اللاصفيّة، الأنشطة الرياضيّة والفنيّة والروحيّة، الخدمة الاجتماعيّة...)

2 ـ نماذج المرونيّة (Resilience Models)

حدّد "N. Garmezy" ومعاونوه[1] ثلاثة نماذج للمرونيّة.

- أنموذج التعويض: الذي يرمي إلى تعطيل مفعول عامل المخاطرة وعدم الاتجاه نحو الاضطراب النفسي والسلوكي. هنا يلجأ الطفل إلى موارده الشخصيّة (فعّالية الذات مثلاً) أو إلى أهله للسيطرة على الوضعيّة الخطرة (الابتعاد عن رفاق السوء وعن مصادر الخطر).
- أنموذج التحدّي: في هذه الوضعية، يعتبر وجود عامل مخاطرة بمثابة تحدٍ للطفل يدفعه إلى المواجهة اعتمادًا على كفاياته بشرط أن لا يفوق العامل الضاغط قدرته. فإذا كان التحدّي ذا قوّة متوسطة أو ما دون ذلك، فإن حظوظ النجاح تكون أكثر احتمالاً. فالإنتصار على هذه التحدّيات يعطي الفرد (أو الطفل) مهارة إضافية لمواجهة ضغوط أخرى قد تكون أكبر حجمًا.

-

1 -Garmezy, N. et al. (1984). The Study of Stress and Competence in Children, In Child Development , Vol. 55, P. 97-111.

- أنمـوذج الحمايـة: حيـث تتفاعـل عوامـل الحمايـة مـع عوامـل المخاطـرة. فالطفـل الـذي يواجـه وضعيـة صعبـة (دروس، اسـتقواء مـن أحـد الأشـخاص) يتوجّـه إلى أهلـه أو إلى المعلـم ليجـد الدعـم الـلازم للخـروج مـن المـأزق.

لا يمكـن للطفـل أن يكتسـب المرونيّـة إلا وسـط العواصـف والمحـن التـي لا تخلـو منهـا الحيـاة وخصوصًـا لـدى العائـلات ذات الظـروف الصعبـة. لـذا يجـدر بنا أن نـدرّب أطفالنـا في البيت والمدرسـة وفي الأنشـطة اللاصفيّـة عـلى قـوّة الاحتـمال والصـبر والهـدوء وحـلّ المسـائل وطلـب الدعـم مـن الأشـخاص الموثـوق بهـم عنـد الحاجـة.

3 ـ المخارج السعيدة عند الأطفال – الأبطال:

يقـول "Boris Cyrulnik"[1] "ينطفـىء الأطفـال عندمـا لا يجـدون شـيئًا يحبّونـه في الحيـاة. وعندمـا يحـدث صدفـةً أن يلتقـوا بشـخص يعنـي لهـم شـيئًا- نعـم واحـد يكفـي- فـإن الحيـاة تعـود إليهـم".[2]

وفي هـذا السـياق، نـسرد هنـا قصـة الطفـل "Pero" في العـاشرة من عمـره، كان يعيش في كـوخ مـن الخشـب، وقـد أصيـب بحالة شـديدة مـن الإحبـاط والفقر بعد وفـاة أبويـه. ولكي يوقف نـزف الألم النفـسي، اعتمـد آليـة اللامبـالاة. وفي أحـد الأيـام، تعرّفـت إليـه إحـدى المعلـمات حيـث اهتمـت بـه وحـنّ عليـه قلبهـا، فأرسـلته إلى أسرة لتأويـه وتحتضنـه. بـدأ هـذا الطفـل بالذهـاب إلى المدرسـة، وأكـبّ عـلى الـدرس ولكنّـه كان يصمـت دائمًـا عندمـا يتكلّـم رفاقـه عـلى عائلاتهـم وحياتهـم. حـاول "Pero" أن يعتمـد آليّـة الانشـطار داخـل الـذات، فاختـار الصمـت مـن جهـة ليخفـي ضعفـه أمـام الآخريـن، ومـن جهـة أخـرى، صمّـم عـلى الخـروج مـن المأسـاة عـن طريـق

1- طبيب وعالم نفس فرنسي مولود في بوردو عام 1937 ويُعتبر من روّاد المرونيّة في فرنسا. نشر عدة كتب مهمّة، وقد كانت حياته المأسوية بسبب الاضطهاد النازي باباً للعبور إلى توكيد الذات والابداع العلمي والوثب فوق المأساة.

2 - Cyrulnik, B. (2001). les Vilains petits canards. P. 14-15 .

الخيال المبدع الذي جعله يفكّر في نفسه وكأنّه بطل يخرج من شرنقة الألم إلى الحياة. كان يبدو بشوشًا للناس وكان يشارك في كرة القدم ويدرس جيّدًا حتى احتلّ المرتبة الأولى في صفه. دعاه أحد رفاقه الميسورين إلى منزله حيث رأى الرفاه يملأ المنزل، ووجد أن لرفيقه غرفة خاصة به ومكتبًا الخ... ومع ذلك لم يشعر"Pero" بالدونيّة ولا بالحسد بل بالفخر بنفسه وبأنه أعظم من رفيقه. لقد تحوّل الكوخ إلى قصر وإلى أسطورة قوّة وإنتصار بالرغم من الحرمان الذي عاناه فيه. لم يكن الصمت عنده علامة ضعف فحسب بل قوّةً، لأنه كان به يستر حقيقة نفسه حتى تحوّل لغزًا مدهشًا، مما دفع رفاقه إلى نعته "بالولد الغامض". كان الطفل المذكور يبدي إعجابه بالرجال الذين يعملون بصمت ولا يثرثرون أو يطلبون المدح لأنفسهم.

إن الفراشة التي ترفرف في الهواء لم يعد لها علاقة بالدودة التي كانت تزحف على الأرض. لذا، فكرة التحوّل ضرورية في عملية النموّ واكتساب المرونيّة عند الأطفال. وهكذا، عن طريق الخيال المُبدع يتحوّل ألم الصدمة إلى حكاية جميلة. فالخيال المُبدع بحسب "Cyrulnik" هو الينبوع الداخلي الثمين لمقاومة الضغوط والآلام. وأسطورة الإبداع يجدها الطفل في أحلام اليقظة وفي أدب الأطفال والغناء والموسيقى والمسرح والحركة الكشفيّة والرياضة واللعب والفنون التشكيليّة وبرامج الخدمة الاجتماعيّة. وهنا تظهر فعّالية المدرسة وما لديها من أنشطة لاصفيّة تنمّي لدى الطفل الدماغ الأيمن وقوة الخيال المبدع والشعور بالفرح والرضا عن الذات والحياة.

"إن مفهوم المرونيّة ليس شيئًا لا يقهر، فهو يعود إلى مجمل آليّات الدفاع الواعية والمتطوّرة التي تحمل معها الأمل.[1] وهنا يشبّه "Cyrulnik" الشخص المَرِن بلؤلؤ المحار (حيوان بحري)، عندما تدخل حبة الرمل فيه، فإن هذا

1 - Cyrulnik, B. (2002). Un merveilleux malheur. p. 187.

الحيوان الصغير ينقضّ عليها ويدافع عن نفسه بأن يفرز مادة بيضاء تتحوّل إلى لؤلؤة برّاقة وثمينة. وهكذا لا يستطيع الشخص المَرِن أن يهرب من مبدأ النقيضين مثل الظلمة المنيرة والألم المبدع. فنحن نستطيع أن نحمل الآلام والصدمات إذا حوّلناها إلى حكاية بطولة فيها الإبداع والانتصار، أي إعادة حياكة نسيج الآلام والصدمات الذي يصبح جديدًا وأكثر جمالاً. ليس الفقر عارًا، بل العار أن نتراجع ونرمي سلاح الأمل والخيال المبدع وإرادة الحياة. فالألم هو المّمر الحتمي للعبور إلى المرونيّة وإنسانيّة الإنسان بعكس العنف الهمجيّ الذي يدمّر العقل والحضارة ويخنق الإبداع.

ثالثًا- بعض نماذج النموّ ونظرياته:

نعرض هنا بعض نظريات النموّ التي تلقي الضوء على مختلف مظاهر النموّ من أجل تعميم الفائدة على الأهل والمربّين. إذ بدون هذه المعرفة، لا نستطيع أن نفهم الأطفال ونعزّز لديهم عوامل الحماية حتى يتمكنوا من التعامل بنجاح مع الظروف الصعبة ويحققوا متطلّبات النموّ السويّ.

1 - الأنموذج البيوإيكولوجي (Bioecological Model):

في العام 1998 طرح "U. Bronfenbrenner" مفهوم النموّ من خلال أنموذجه البيوإيكولوجي[1] الذي يعتبر النموّ ظاهرة من الاستمراريّة والتغيير تشمل الخصائص البيولوجيّة والنفسيّة للكائنات البشريّة أكان ذلك في الأفراد أو الجماعات. وتمتدّ هذه الظاهرة عبر مراحل الفرد والأجيال المتلاحقة وعبر

1 - Bronfenbrenner, U., Morris, P. (2006). Bioecological Model of Human Development. in Handbook of Psychology.(By W. Damon and R. Lerner), Vol. 1, P. 793-893.

المسيرة الزمنيّة بما فيها الماضي والمستقبل. فالإنسان هو المخلوق الوحيد الذي من خلال عقله يستطيع أن يُحدث تغييرًا في العالم الذي يعيش فيه.

يمرّ الطفل، منذ مراحل النموّ المبكّرة وعبر المراحل المتتالية بسلسلة من التفاعلات المتبادلة بينه وبين الأشخاص الآخرين (الأم هي الأهم) وكذلك بخبرات مختلفة مع عالم الأشياء والرموز القائمة في بيئته المباشرة والمجاورة (البيت، المدرسة، الأقران...). ولكي تكون العلاقة فعّالة، يجب أن تقوم على قاعدة ثابتة من المراحل الزمنيّة حيث تتمّ خلالها عمليات النموّ المباشر والمجاور التي تتطوّر من حيث الشكل والمضمون والقوّة والوجهة وذلك بحسب خصائص الشخص ومراحل النموّ.

ومن العناصر المهمّة في تعريف الأنموذج البيوإيكولوجي نذكر التجربة أو الخبرة (Experience) التي تعني أن خصائص البيئة لا تقتصر فقط على الظروف الموضوعيّة التي يوجد فيها الفرد، بل على الطريقة التي يُدرك بها هذه البيئة وكيف يفهمها ويعيشها. فالعناصر الموضوعيّة والذاتيّة تلعب دورها في مسارات النموّ وهي لا تعمل بالضرورة في الاتجاه نفسه.

يضمّ الأنموذج المذكور أربعة عناصر رئيسية، أولها وأهمّها السياق أو العملية (process)، ثم الشخص (Person) والإطار (Context) والزمن (Time). ويمكن تلخيص الأنموذج بهذه الأحرف (PPCT).

- السياق أو عمليات النمو المجاورة (Proximal Procesess) التي تعني التفاعل المباشر والمتبادل بين الطفل (أو الفرد) وبيئته لمدة طويلة من الزمن. ولا ينحصر هذا التفاعل في الأم وأفراد الأسرة فحسب، بل يتعدّى ذلك إلى الأطفال الآخرين الذين يلعب الطفل معهم كمجموعة أو بمفرده، فضلاً عما يتعلمه في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائيّة من مهارات مختلفة كالحساب والقراءة. ويبدو أن خصائص البيئة الفيزيقيّة أو الماديّة لا تخلو من تأثير في

نمـوّ الطفـل المعـرفي. فالألعـاب والأدوات المختلفـة التـي في حـوزة الطفـل تدفعـه إلى التجريـب والاكتشـاف والتعلّـم وتنميـة حواسـه ومهاراتـه المعرفيّـة. وتدخـل في هـذا المجـال الألعـاب الالكترونيّـة.

إن العمليـات المبـاشرة والمجـاورة هـي عمليـات منسّـقة مـن التفاعـل بـين الطفـل والبيئـة الحاضنـة. لـذا يعتقـد (Bronfenbrenner). أن هـذه العمليـات تشـكّل الآليّـات المهمّـة والأوليّـة في النمـوّ بـل هـي مفتـاح النمـوّ. ومـن التفاعـلات المتبادلـة والأنشـطة المختلفـة، تتولّـد لـدى الطفـل رؤيـة معيّنـة عـن العـالم وعـن دوره ومكانتـه فيـه.

تختلـف عمليـات النمـوّ المجـاورة مـن حيـث الشـكل والقـوة والمضمـون والاتجـاه بحسـب خصائـص الفـرد والبيئـة معًـا. وتجـدر الإشـارة إلى أن هـذه العمليـات تؤثّـر في بلـورة القـدرات الجينيـة وإتمـام الوظيفـة النفسـيّة التـي تعنـي الإنجـاز الأفضـل لعمليـة النمـوّ مـن حيـث المـدارك والاسـتجابات، التوجّـه وضبـط السـلوك، التعامـل مـع الضغـوط، اكتسـاب المعرفـة والمهـارة، بنـاء العلاقـات والبيئـة الخاصـة بالفـرد. ومهـما يكـن مـن أمـر، فـلا يمكـن للمُعطـى الجينـي أو الفطـري أن يـؤدّي وحـده إلى بنـاء سـمات الشـخصيّة النهائيّـة ، لأن الفـرد هـو حصيلـة التفاعـل الدائـم بـين المـوروث والبيئـة.

بالنسـبة لخصائـص الشـخص، يحـدّد "Bronfenbrenner" ثلاثـة أنمـاط تؤثّـر في عمليـات النمـوّ: المطلـب أو الاسـتجابة والمـورد والقـوّة.

- يضـمّ المطلـب (Demand) تأثـير العمـر والجنـدر والشـكل الخارجـي ولـون البـشرة. وهـذه المنبّهـات تؤثّـر في بـدء العلاقـات مـع الآخريـن وتفـرض بعـض التوقّعـات التـي تتشـكّل في هـذا المجـال (انجـذاب أو نفـور). هـذا يعنـي قـدرة الطفـل عـلى إثـارة إهتـمام أو عـدم إهتـمام الآخريـن بـه، مـما يعـزّز لديـه عمليـة النمـوّ الانفعـالي والاجتماعـي أو يعرقلهـا. فالطفـل العنيـد والغضـوب الـذي يـصرخ

ويبـكي باسـتمرار يثـير النفـور والكراهيـة لـدى الآخريـن بعكـس الطفـل الهـادىء الـذي يضحـك ويبتسـم. كذلـك الأمـر بالنسـبة للطفـل القبيـح الـذي يثـير النبـذ بعكـس الطفـل الجميـل الـذي يجـذب الآخريـن إليـه.

- يتعلـق المـورد (Resource) بخصائـص الشـخص ويضـمّ القـدرات البيولوجيّـة والنفسـيّة التـي تؤثّـر بقـوة في عمليـات النمـوّ. وهـذه القـدرات قـد يشـوبها الخلـل أو قـد تتّصـف بالقـوة. في الحالـة الأولى، تدخـل العوامـل التـي تحـدّ مـن وظيفـة الجسـم التكامليّـة أو تشـوّه مسـار النمـوّ مثـل الخلـل الجينـي، الـوزن الناقـص عنـد المولـود، الإعاقـات، الإصابـة الدماغيّـة...وفي الحالـة الثانيـة، نجـد عوامـل الحمايّـة مثـل الـذكاء والمعرفـة والمهـارة والخـبرة التـي تعـزّز عمليـات النمـوّ.

إن الطفــل الســليم جســديًا وعقليًــا وبــوزن طبيعــي عنــد الــولادة، يســتطيع أن يتكيّــف بنجـاح مـع البيئـة المصغّـرة بالرغـم مـن الظـروف التـي قـد تعـترض مسـيرة حياتـه بـشرط أن تكـون علاقتـه مـع أمـه جيّـدة (التعلّـق الآمـن) منـذ السـنوات الأولى.

- بالنسـبة للقـوة، فهـي تتعلّـق بمـا يمتلكـه الفـرد مـن اسـتعدادات فطريـة ناشـطة ومولّـدة (Generative) أو سـلبيّة ومشـوهّة (Disruptive). فالاسـتعدادات الناميـة مثـل الفضـول المعـرفي والانتبـاه والنشـاط الهـادف والتفاعـل الجيّـد مـع الآخريـن، تدعـم عمليـة النمـوّ بعكـس الاسـتعدادات السـلبيّة (العدوانيّـة، الاندفاعيّـة، نقـص الانتبـاه وكـثرة الحركـة...)

قـد تتشـابه القـوة عنـد طفلـين، لكـنّ مسـارات النمـوّ تختلـف لديهـما باختـلاف مسـتوى الدافعيـة والمثابـرة في العمـل لبلـوغ النجـاح. وهنـا يـبرز أيضـاً دور كل مـن الأهـل والمعلّـم الفعّال.

- يشــكّل الإطــار محــور البيئــات المصغّــرة والوســيطيّة والخارجيّــة والكــبرى والزمنيّــة. في البيئــة المصغّــرة، يحــدث التفاعــل المبــاشر وجهًــا لوجــه بــين الطفــل والآخريــن(الأم، أفــراد العائلــة ثــم الأقــران). وعندمــا تجــري عمليــة التفاعــل في

بيئـة مضطربـة يكـثر فيهـا الشـجار والعنـف، عندئـد تنخفـض عمليـة النمـوّ وتظهـر الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة عنـد الطفـل.

ولـكي يسـير النمـوّ في الاتجـاه الصحيـح، يتوجـب عـلى الأهـل أن يوفّـروا للطفـل بالدرجـة الأولى، الأنشـطة المختلفـة التـي تسـهم في عمليـات النمـوّ المعـرفي والاجتماعـي. ومـن المفيـد والـضروي أن يقـضي الأهـل عطلـة نهايـة الأسـبوع مـع طفلهـم ويلعبـوا معـه ويدرّبـوه عـلى بعض الأنشـطة والمهـارات ويشـجعوه عـلى التعلّـم والنشـاط. فالنمـوّ لا ينحـصر في عمليـة التفاعـل مـع الأشـخاص فحسـب بـل يتنـاول أيضًـا التفاعـل مـع الرمـوز والأشـياء المختلفـة القائمـة في البيئـة التـي تنمّـي لديـه الحـواس والمهـارات المعرفيّـة.

ـ الزمـن خاصيّـة مهمّـة في الأنمـوذج البيوإيكولوجـي وهـو يتعلّـق بالعمـر والجنـدر ومراحـل النمـوّ التـي تحـدث بشـكل متـدرّج ومتشـابك. إذ تتسّـع علاقـات الطفـل مـع بيئتـه وتتنـوّع كلـما كَـبُرَ. غـير أن عمليـات النمـوّ تتوقّـف عـلى ظـروف البيئـة التـي يعيـش فيهـا الطفـل: الاسـتقرار وعـدم الاسـتقرار. وتدخـل في هـذا المجـال ظـروف السـكن والمعيشـة والأحـداث السياسـيّة والاجتماعيّـة الطارئـة. فـالأسرة غـير المسـتقرة (تبديـل السـكن والمدرسـة لمـرّات عديـدة، البطالـة، العنـف المنـزلي، عمـل الأم لسـاعات طويلـة خـارج المنـزل، الطـلاق أو انفصـال الطفـل عـن أمـه...) تـؤدّي لاحقًـا إلى ظهـور الاضطرابـات السـلوكيّة والنفسـيّة عنـد الأطفـال والمراهقـين. أمـا الأسرة المسـتقرّة (تفاهـم، تعـاون...) فإنهـا تعـزّز عمليـات النمـوّ عنـد الطفـل في مختلـف النواحـي أكـثر مـن تأثـير العامـل الاقتصـادي بمفـرده.

إن الأحـــداث الاجتماعيّـــة الحاســـمة أو الخطـــرة تـــترك آثـــارًا ســـلبية في مســـارات النمـــوّ وتنعكـــس في الســـلوك (الأزمـــات الاقتصاديّـــة والحـــروب، التهجـــير، البطالـــة الـــخ) ويعتقـــد "Bronfenbrenner" أن الثبـــات والتغيـــير الحاصلـــين في الأجيـــال بســـبب تلـــك الأحـــداث ليســـا أقـــل أهميّـــة مـــن الثبـــات والتغيـــير في خصائـــص الشـــخص

نفسه عبر مراحل نموّه المختلفة.

إن مفهـوم الزمـن يأخـذ بالاعتبـار تبـدّل العلاقـة بـين الطفـل وأهلـه في كل مرحلـة عمريّـة، وهـذا يسـتدعي مـن الأهـل والمعلمـين أن يكونـوا عـلى علـم بخصائـص كل مرحلـة مـن مراحـل النمـوّ.

ونختـم مـع "Bronfenbrenner"[1] "إن نمـوّ الطفـل يأخـذ مكانتـه مـن خـلال عمليـات التفاعـل المسـتمرّة والمتشـابكة بـين طفـل ناشـط مـن جهـة، وبـين الأشـخاص الآخريـن والأشـياء والرمـوز القائمـة في البيئـة المبـاشرة مـن جهـة أخـرى. ولـكي يكـون التفاعـل فعّـالاً، يجـب أن يتـمّ بصـورة مسـتمرّة ولمـدة طويلـة مـن الزمـن".

2- النموّ عند سيجموند فرويد[2]

يـرى فرويـد أن الشـخصيّة تتشـكل منـذ السـنوات الأولى مـن الطفولـة حيـث يختـبر الطفـل الـصراع بـين الليبيـدو (الدافـع الجنـسي) ومتطلّبـات المجتمـع. ويعتقـد فرويـد أن مصـدر الإضطـراب الانفعـالي يكمـن في الخـبرات المؤلمـة المكبوتـة منـذ الطفولـة حيـث يتـمّ انتقالهـا مـن الوعـي إلى اللاوعـي.[3]

وقـد وجـد فرويـد أن شـخصيّة الفـرد تتكـوّن مـن ثـلاث طبقـات هـي: الهـو (ID) الـذي يشـكّل خـزّان الغرائـز والدوافـع الفطريـة ويعمـل وفقًـا لمبـدأ اللـذّة باحثًـا عـن الإشـباع الفـوري. ثـم هنـاك الأنـا (Ego) أي المظهـر الواعـي في الشـخصيّة التـي

1- Bronfenbrenner, U., Morris, P. (2006). Bioecological Model of Human Development. P. 996

2 - فرويد هو رائد مدرسة التحليل النفسي. وُلد في النمسا عام 1856 وتوفي عام 1939. أمضى معظم حياته في النمسا. وفي عام 1885 سافر إلى باريس حيث تتلمذ على يد « شاركو»في التنويم المغناطيسي وقد تخلى لاحقًا عن هذه التقنية بعد أن اكتشف طريقة التداعيات الحرّة والتحليل النفسي.

3-Papalia D.E., et al. (2013). A Childs World: Infancy through Adolescence. P. 50.

تحـاول التكيّـف بحسـب مبـدأ الواقـع. وقـد تلجـأ إلى وسـائل دفاعيـة ناجحـة أو فاشـلة بحسـب الظـروف. وتـأتي أخـيرًا الأنـا الأعـلى (Superego) التـي تضـمّ مجمـل الـروادع الأخلاقيّـة والاجتماعيّـة بفعـل التربيّـة والتنشـئة الاجتماعيّـة والدينيّـة للطفـل.

الإنسـان بحسـب فرويـد هـو كائـن بيولوجـي مـزوّد بنوعـين مـن الغرائـز: غريـزة الحيـاة المتمثّلـة في الحـب والدّوافـع الجنسـيّة، وغريـزة المـوت المتمثلـة في الدّوافـع العدوانيـة والرغبـة في القتـل. هـذه الغرائـز هـي المحـرّكات الأساسـيّة للسـلوك . معظـم الأفـراد يتصرفـون بحسـب مبـدأ اللـذة بهـدف تجنـب الألم. فالدوافـع الجنسـيّة والعدوانيّـة تضـع الأفـراد في صراع مبـاشر مـع الأعـراف والـروادع الاجتماعيّـة. لذلـك يـرى فرويـد أنّ الـصّراع بـين الغرائـز والـروادع هـو السـبب الرئيـس في الاضطرابـات العُصابيّـة. إن السـلوك السـويّ يعـود لـدور "الأنـا" التوفيقـي بـين قـوى "الهـو" مـن جهـة وقـوى "الأنـا الأعـلى" مـن جهـة أخـرى. "فالهـو" و "الأنـا الأعـلى" هـما غالبًـا في حالـة صراع. لـذا، تسـعى "الأنـا" لتخفيـف حـدّة هـذا الـصراع عـن طريـق التـوازن بـين الدوافـع الغريزيـة والمحرّمـات الاجتماعيـة. وتحـاول "الأنـا" أن تسـتعمل بعـض وسـائل الدفـاع للـردّ عـلى القلـق والحـدّ منـه. هـذه الوسـائل تُعـرف بآليّـات الدفـاع (Defense Mechanisms) ومـن هـذه الوسـائل[1] :

- الكبـت Repression: وهـو وسـيلة للتعامـل مـع الخـبرات المؤلمـة والنـزوات غـير المقبولـة التـي يتـمّ كبتهـا في اللاوعـي، إلا أنّ هـذه النـزوات المكبوتـة تـؤدّي إلى صراعـات وأعـراض عُصابيّـة تؤثّـر في سـلوكنا.
- النكـوص Regression: أي العـودة إلى المراحـل الطّفوليـة التـي سـبق أن اجتازهـا الفـرد، كطفـل في السادسـة مـن عمـره يلجـأ إلى مـص الإبهـام أو تبليـل فراشـه.

1 - Freud, A. (1936,1992). The Ego and the Mechanisms of Defense.

- التسـامي Sublimation: تحويـل الطاقـة المكبوتـة إلى سـلوكيات إيجابيّـة ومقبولـة اجتماعيًـا. كالشـخص الـذي انتـصر عـلى غضبـه وعدوانيتـه مـن خـلال الأنشـطة الرياضيّـة والفنيّـة والاجتماعيّـة.
- الإبـدال Displacement: نقـل الانفعـالات القويـة مـن مصـدر الإحبـاط، وصبّهـا عـلى موضـوع آخـر. مثـل الطفـل الـذي يصـب غضبـه عـلى قطّتـه، بينـما يكـون مصـدر الغضـب الرّئيـس هـو الأب.
- الإنـكار Denial: حمايـة الـذّات مـن القلـق، برفـض الاعـتراف بالموقـف القائـم الآن، مثـل رفـض الطفـل الاعـتراف بوفـاة أمّـه قائـلاً بأنّهـا سـتعود قريبًـا.
- التكويـن العكسـي Reaction Formation: تـصرّف الفـرد بشـكل معاكـس تمامًـا لِـما يشـعر بـه، لإخفـاء مشـاعره ورغباتـه غـير المقبولـة، كالشـخص الـذي يعـاني مـن وسـواس النجاسـة نـراه يلجـأ إلى غسـل يديـه عـدة مـرات باليـوم.
- التّبريـر Rationalization: التخلّـص مـن الشـعور بالقلـق والتهديـد عنـد قيـام الفـرد بسـلوك غـير مقبـول مـن خـلال إيجـاد تسـويغ لذلـك السـلوك.
- التعويـض Compensation: التّغلـب عـلى مشـاعر الدونيّـة والنقـص في مجـال مـا، وإحـراز النجـاح والتفـوق في مجـال آخـر، كالتلميـذ الفقـير الـذي يجتهـد ويـدرس جيّـدًا لتحقيـق النجـاح في حياتـه.
- الإسـقاط Projection: أي أن يُسـقط الشـخص مشـاعره السـلبيّة المؤلمـة عـلى شـخص آخـر متّهـمًا إيـاه بأنـه السـبب في تعاسـته وفشـله.

مراحل النمو النفسي- الجنسي عند فرويد:[1]

يـرى فرويـد أن الأزمـات النّفسـيّة تحـدث في ترتيـب معـيّن وفقًـا لمراحـل التّطـوّر

1 - Freud, S. (1975). Three Essays on the Theory of Sexuality.

النّفسيّ- الجنسيّ. وهذه المراحل هي:

- المرحلـة الفميّـة Oral Stage: تغطّـي هـذه المرحلـة السّـنة الأولى مـن عمـر الطّفـل، حيـث يكـون المصـدر الرئيـسي للإشـباع الجنـسيّ متمركـزًا في الفـمّ. ويحـدث الشـعور باللـذّة مـن خـلال الرِّضاعـة حيـث يشـعر الطفـل بالأمـن والسـعادة. وإذا لم يتـمّ الاشـباع الفمّـي في هـذه المرحلـة بشـكل مناسـب، فقـد يطـوّر الطّفـل بعـض العـادات السـيئة كمـصّ الإصبـع أو قضـم الأظافـر الـخ...
- المرحلـة الشّرجيّـة Anal Stage: تمتـد هـذه المرحلـة مـن نهايـة السـنة الأولى حتـى الثالثـة مـن العمـر. ويكـون المصـدر الرئيـسي للشّـعور باللـذّة مـن خـلال نشـاط الـشرج وعمليّـة الإخـراج، حيـث يرغـب الطفـل في التّخلـصّ مـن الفضـلات في الوقـت الـذي يشـعر فيـه بـضرورة ذلـك ومـن دون الاكـتراث بتعليـمات الأمّ. إلا أنّ الأم تحـاول تقييـد سـلوكه، وتدريبـه عـلى الإخـراج تمشـيًا مـع رغبتهـا، فقـد يتعلّـم الطّفـل ضرورة الانتظـار لتحقيـق رضـا الأم أو أنـه يتمـرد ويعانـد إذا لجـأت الأم إلى الـصراخ والتعنيـف.
- المرحلــة القضيبيّــة أو الأوديبيّــة Phallic Stage: تــتراوح هــذه المرحلــة مــا بــين الثالثــة والخامســة مــن العمــر، وفيهــا ينتقــل مركــز اللــذّة إلى الأعضــاء التناســليّة، حيــث يكتشــف الطّفــل جســده مــن خــلال العبــث اليــدوي. ويــرى فرويــد أن الطفــل يتعلّــق هنــا بأمّــه، ويرفــض أبــاه الــذي يعتــبره منافسًــا لــه عــلى حــب الأمّ. وهــذا مــا يُعــرف بعقــدة أوديــب "Oedipus Complex" . أمــا الفتــاة فإنهــا تتعلّــق بأبيهــا أكــثر مــن أمهــا، وهنــا تنشــأ لديهــا مشــاعر الغــيرة. وهــذه الوضعيّــة تُعــرف بعقــدة إلكــترا "Electra Complex". فالولــد ينظــر إلى أبيــه كمنافــس لــه عــلى حــبّ الأمّ، وكذلــك الفتــاة تنظــر إلى أمهــا كمنافســة لهــا عــلى حــبّ الأبّ.
- مرحلــة الكمــون Latency Stage: تغطّــي هــذه المرحلــة الفــترة الممتــدّة مــن السّــنة السّادســة حتــى الحاديــة عــشرة، وتتميــز بهــدوء الدوافــع الغريزيّــة

والانفعـالات الإيجابيّـة حيـث يكبـت الطّفـل نزواتـه، ويكـرّس وقتـه للتعلّـم واللعـب والأنشـطة الاجتماعيّـة مـع الأقـران. لذلـك تُعتـبر هـذه المرحلـة فرصـة ممتـازة لتطويـر الأنـا حيـث يتطبّـع الطفـل اجتماعيًّـا ويطـوّر مهاراتـه المختلفـة ويتعلّـم الكثـير عـن ذاتـه ومجتمعـه.

- مرحلـة البلـوغ Genital Stage: تتميـز هـذه المرحلـة بعـودة اسـتيقاظ الطاقـة الجنسـيّة، نتيجـة لظهـور الهرمونـات الجنسـيّة بفعـل النضـج البيولوجـي. فالدوافـع الجنسـيّة التـي تميّـزت بهـا المرحلـة القضيبيّـة، والتـي تـمّ كبتهـا في مرحلـة الكمـون تظهـر الآن بقـوة ليتـمّ التعبـير عنهـا بطـرق مقبولـة اجتماعيًّـا، والتـي يسـمّيها فرويـد بالعلاقـات الجنسـيّة المغايـرة "Heterosexual relations" مـع أشـخاص آخريـن خـارج نطـاق الأسرة.

ويـرى فرويـد أنّ الإشـباع الزائـد أو الحرمـان الزائـد لهـما انعكاسـات سـلبيّة عـلى نمـوّ الطفـل. فـإذا عـانى الطفـل الحرمـان في المرحلـة الفميّـة، فـإن ذلـك قـد ينعكـس عـلى سـلوكه لاحقًـا مـن خـلال تعاطـي التدخـين وظهـور الشراهـة وإحتسـاء الكحـول الـخ...

وإذا اسـتمر الـصراع الأوديبـي في حيـاة الفـرد (الذكـر)، فـإن ردّات الفعـل السـلبيّة قـد تظهـر لاحقًـا في حيـاة الشـاب مـن خـلال التمـرّد ضـد صُـوَر السـلطة بأشـكالها المختلفـة. أمـا عنـد الفتاة، فـإن التعلّـق الشـديد بـالأبّ قـد يـؤدّي إلى سـلوكيّات هسـتيريّة بحيـث يكـون مـن الصعـب عليهـا أن تبنـي علاقـة زوجيّـة ناجحـة.

3- النّموّ عند إيركسون[1] (Erik Erikson):

النمـوّ بالنسـبة إلى إيركسـون هـو سلسـلة مـن الأزمـات الطبيعيّـة والضروريّـة

1- إيريك إيركسون (1902 - 1994) عالم نفس أمريكي من أصل ألماني. هاجر إلى الولايات المتحدة بسبب الاضطهاد النازي. ويعتبر من أهم علماء النفس الذين درسوا أزمة الهوية عند الفرد من خلال المقاربة النفسية الاجتماعية. ومن أهم كتبه: الطفولة والمجتمع، المراهقة وأزمة الهويّة.

والتي لا بدّ أن يجتازها الطفل بنجاح حتى يتوصل إلى بناء هويّة ذاتيّة إيجابيّة ونامية.

تُعتبر نظريّة إيركسون نظرية شاملة لأنها تدرس النموّ من الميلاد حتى الشّيخوخة. وهناك ثلاثة عوامل : بيولوجيّة، واجتماعيّة وشخصيّة تتفاعل مع بعضها البعض وتتولّد منها أزمات طبيعيّة يجب أن تنتهي بانتصار النضج والنموّ.[1]

تأثر إيركسون بفرويد ولكنّه تخلّى عن مفهوم النموّ الجنسي ليتجه نحو النمو النفسي- الاجتماعي. فالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد يترك آثاره بشكل فعّال في نموّ "الأنا". وهذا النموّ يعتبر مكوّنًا من مكوّنات الشّخصيّة، وقد قسّمه إيركسون إلى مراحل نفسية- اجتماعيّة، تشكّل كل منها قوة تدفع الأنا إلى الأمام.[2]

يتضّمن النمّو تغيرًا كيفيًا ينتج من تفاعل العوامل البيولوجيّة والاجتماعيّة من خلال ظهور أزمات النموّ في كلّ مرحلة تتناسب مع درجة النّضج البيولوجيّ، والمتطلبات الاجتماعيّة. وتُحل الأزمة إيجابيًا أو سلبيًا وفقًا لسلامة المتغيّرات السّابقة. وفي هذا الإطار، يحدّد إيركسون ثماني مراحل للنّموّ يمرّ بها الإنسان، وهي تمثّل النمط التطوّري للذات. فكل مرحلة تعتبر نقطة تحوّل تدريجيّ في مستوى القدرات والمهارات والأفكار والمشاعر والعلاقات الاجتماعيّة عند الفرد، بمعنى أنّ كلّ هذه الأمور تؤثّر بشكل مباشر أو غير مباشر في نمو الشخصيّة.

مراحل النموّ عند إريكسون[3]:

- الثّقة الأساسيّة ضد عدم الثقة Basic Trust Versus Basic Mistrust (من الولادة حتى السنة الأولى) : الشعور بالثقة هو أول مدماك في الشخصيّة

1- بدير، كارين. الأسس النّفسيّة لنموّ الطّفل. ص: 178.

2- أنجلر، باربرا. مدخل إلى نظريات الشّخصيّة، ترجمة فهد دليم. ص: 187.

3- Erikson, E. (1963). Childhood and Society. P.247

السليمة. وأهم مرحلة تظهر فيها هذه الثقة هي المرحلة الفميّة (Oral)، التي تمتدّ من الولادة حتى نهاية السنة الأولى. ليست الثقة منفصلة عن سائر العوامل، وهي لا تعمل بمعزل عن تأثير البيئة. وعندما نتكلم على الثقة، فهذا يعني وجود علاقة مع الآخر والعالم الخارجي.

إن لتجارب الطفل الأولى تأثيرًا مهمًّا في نموّ الثقة أو عدم نموّها. ويبدو أن بوادر الثقة عند الرضيع ترتبط بوسائل العناية والتغذية، وانتظام عمل الأمعاء، والنوم الهادىء الذي لا تعكّره آلام المغص. نشير هنا إلى أن اهتمام الأم برعاية الطفل وتغذيته يساعده على تقبّل الألم الناجم عن اختلال التوازن البيولوجي بسبب عجزه الفطري. وفي حوالى الشهر الثالث يبتسم الطفل عندما يرى وجه أمه أو شخصًا آخر مألوفًا يحدّثه بهدوء وحنان. أما إذا اقترب منه شخص ما وصرخ في وجهه، فإن الطفل يبكي ويصرخ ويخاف ولا يشعر بالثقة والأمان.

في حوالى الشهر الرابع، يشعر الرضيع بالانشراح والأمان عندما يسمع صوت أمه أو وقع قدميها وهي تقترب منه. وهنا يصبح على يقين بأنها قادمة إليه لتوفير الحب والغذاء. بعد الشهر الخامس، تنمو حركات الطفل وقدراته الذهنية ، ويصبح قادرًا على تناول بعض الأشياء والألعاب مع تحريك الجسم باتجاهها، وهنا تنمو لديه الثقة بالجسد. فهو يقوم بإطلاق الأصوات عندما يظهر الشيء (الشعور بالارتياح) وكذلك عندما يغيب عن نظره (الشعور بالانزعاج).

تشير دراسات[1] "Spitz" على سبيل المثال، إلى أن الإنفصال عن الأم ما بين الشهر السادس والثاني عشر، من دون إيجاد البديل الملائم، ينعكس سلبًا على نمو الطفل وسلوكه: تأخّر في النموّ الحركي والانفعالي (لا ابتسامات) وفي

1 - Spitz, R. (1945). Hospitalism. The Psychoanalytic Study of the Child. Vol. 1, p.53-74.

الـكلام والـذكاء، كسـل ولا مبـالاة، اكتئـاب وحـزن، قلّـة وزن وضعـف شـهيّة، وقابليـة للإصابـة بالأمـراض الالتهابيّـة.

إن أول نجـاح اجتماعـي يحقّقـه الطفـل يكـون في تقبّـل غيـاب الأم عـن عينيـه مـن دون قلق أو غضـب، لأنـه أصبـح عـلى يقـين بأنهـا سـتعود. وهـذا الشـعور بالثقـة والأمـان يـؤدّي إلى نمـوّ أوّلي لهويّـة "الأنـا" التـي تعتمـد عـلى وجـود العلاقـة المتينـة بـين الأحاسـيس الداخليّـة والتجـارب المتداخلـة في الذاكـرة مـن جهـة، والعـالم الخارجـي مـن أشـياء وأشـخاص مألوفـين مـن جهـة أخـرى. وتـأتي الابتسـامة لتتـوّج هـذا النمـوّ.

يتوقّـف حـلّ الـصراع بـين الثقـة وعـدم الثقـة عـلى علاقـة الأم بالطفـل، لأن مقـدار الثقـة الـذي يسـتمدّه الطفـل مـن تجاربـه مـع العـالم الخارجـي (الأم) لا يخضـع كـما يبـدو لكمية الغـذاء بقـدر مـا يخضـع لطبيعـة العلاقـة مـع الأم. وهنـا لا يقـضي واجـب الأهـل فقـط باعتـماد مـا هـو ممنـوع ومبـاح بـل ببنـاء الثقـة أو الاقتنـاع العميـق بـأن مـا يفعلونـه هـو ذو معنـى. فـالأولاد يصبحـون عُصابيـين ليـس بسـبب الإحبـاط، إنمـا بسـبب غيـاب المعنـى الاجتماعـي لهـذا الإحبـاط (Frustration).

- الاسـتقلاليّة ضـد الشـعور بالشـك والعـار Autonomy Versus Shame& Doubt(2 - 3 سـنوات): بعـد نشـوء الثقـة الأساسـيّة عنـد الرضيـع، تبـدأ معركـة جديـدة مـن أجـل بنـاء الاسـتقلاليّة. وفي هـذه المرحلـة يقـدّم المـشي للطفـل إمكانـات جديـدة تسـاعده عـلى اكتشـاف العـالم المحيـط بـه(الفضـول) والصـدام مـع عـالم الأشـياء(تنـاول الـشيء ثـم رميـه، العـضّ، التكسـير، اللعـب بالأشـياء المختلفـة واختبارهـا...) فالطفـل يرغـب في ممارسـة نشـاطه وحركاتـه مـن دون ضغـط أو إكـراه. إنـه يريـد، مثـلاً، أن يقـف بـدلاً مـن أن يجلـس، أو يبتعـد عـن شـخص زائـر بـدلاً مـن أن يقـترب منـه، أو ينـام عـلى ركبتـي أمـه أو عـلى الأرض بـدلاً مـن النـوم في السريـر، أن يقبـل طعامًـا أو يرفضـه. في المقابـل، يجـب أن

يتعلـم الطفـل أن هنـاك بعـض الحـدود لحريـة تحركاتـه. فهـو لا يسـتطيع أن يتسـلّق مكانًـا عاليًـا، أن يلهـو بـالأدوات الكهربائيّـة، وأن يلعـب بالصحـون ويكسّرهـا... وهكـذا يتـدرب الطفـل تدريجيًـا عـلى مـا يسـتطيع أن يفعلـه ومـا يجـب ألا يفعلـه. مـن الغـبن أن يمنـع الأهـل طفلهـم مـن إكتشـاف الأشـياء في عالمـه، وأن يضربـوه أو يزجـروه كلـما تنـاول شـيئًا ليلعـب بـه ويفتحـه أو يعالجـه بيديـه.

يعتـبر علـماء التحليـل النفـسي هـذه المرحلـة مهمّـة مـن حيـث التـدرّب عـلى النظافـة البدنيّـة (التبـوّل والتـبرّز) ومـا تتركـه مـن انعكاسـات عـلى السـلوك المسـتقبلي، وهـم يسـمّونها المرحلـة الشرجيّـة (Anal) التـي تمتـاز بوظيفتـين: أولاً القـدرة عـلى ضبـط الأمعـاء وتأجيـل قـذف النفايـات (Retention) ، وثانيًـا، عـدم ضبـط الـذات وقـذف النفايـات مـن دون مراعـاة النظافـة (Expulsion). وتنعكـس هـذه المرحلـة عـلى مواقـف الطفـل وسـلوكه اللاحـق(السـاديّة، المازوشـيّة، الصداقـة، العـداء والثـأر، التسـاهل والعطـاء، التشـدّد والتقتـير، الدقـة المتزايـدة والوسـواس، الرغبـة في التدمـير الـخ...)

إذا مـارس الأهـل في هـذه المرحلـة، الضغـوط السـلبيّة عـلى الطفـل ولم يَدَعـوا لـه المجـال للتعبـير عـن ذاتـه وممارسـة تجاربـه عـلى الأشـياء، فإنـه قـد يرتـدّ إلى نفسـه وجسـده (الشـعور بالشـك والعـار) أو إلى الآخريـن (العدوانيّـة). فالأهـل الذيـن يتشـدّدون جـدًا بالنسـبة إلى التـدرّب عـلى النظافـة البدنيّـة (التربيـة الشرجيّـة) ويحاولـون أن يبـدأ هـذا التـدرّب قبـل أوانـه الطبيعـي، سـوف يحرمـون الطفـل مـن تنميـة القـدرة عـلى ضبـط الـذات تلقائيًـا، وكذلـك مـن التوفيـق بـين الدوافـع والرغبـات المتناقضـة.

إن موضـوع تدريـب الأمعـاء عـلى الانتظـام والنظافـة مهّـم في ذاتـه، ولكنّـه لا يشـكّل المسـألة الأساسـيّة المطروحـة في هـذه المرحلـة التـي هـي الاسـتقلاليّة. فموضـوع الشـدّ والارتخـاء في العضـلات الشرجيّـة لا يرتبـط فقـط بهـذه المنطقـة المحـدودة،

بـل يتعـدّى ذلـك إلى النمـوّ العصبـي والعضـلي عامـة وإلى موقـف الطفـل مـن هـذه المسـألة. صحيـح أن الطفـل قـد أصبـح قـادرًا عـلى المـشي والتحـرّك من تلقـاء نفسـه، وهو يسـتطيع أيضًا أن يفعـل مـا يشـاء ضمـن حـدود إمكاناتـه، ولكـنّ هـذا الأمـر ليـس قاعـدة واضحة تحـدّد متى يتمالـك الطفـل نفسـه ومتـى يتراخى.

يجـب أن يرمـي الضغـط عـلى الطفـل إلى طمأنتـه وليـس إلى تهديـده ومنعـه مـن التعبـير عـن نفسـه ورغباتـه. والمهـمّ أن نسـاعده حتـى يعتمـد أخـيرًا عـلى نفسـه في تدبـير شـؤونه الخاصـة (اللعـب، الذهـاب إلى المرحـاض، تنـاول الطعـام الـخ...) وبذلـك يتكـوّن لديـه الإيمـان بـأن العـالم هـو الكنـز الدائـم الـذي لا تزيلـه حـركات التمـرّد ولا الرغبـة في الرفـض والامتـلاك. فالحـزم يجـب أن يحمـي الطفـل مـن الفـوضى والضيـاع وأن يسـاعده عـلى التمييـز بـين مـا هو جيّـد ومـا هـو سـيّىء. وهنـا يجـب عـلى الأهـل أن يشـجّعوا الطفـل عـلى ممارسـة اسـتقلاليته والتعبـير عـن نفسـه، وأن يتجنّبـوا ممارسـة العنـف والإذلال والمواقـف التربويّـة المتناقضـة، لأن معظـم الشـعور بالشـك والعـار يعـود إلى الأهـل الذيـن يمارسـون عـلى طفلهـم الإحبـاط في الحـب والعمـل (عـدم السـماح لـه بالتنقّـل بحريـة والتفاعـل مـع عـالم الأشـياء والتعبـير عـن الـذات).

ومـن خـلال نمـوّ الحـب والتعـاون، فضـلاً عـن التعبـير عـن الـذات وضبطهـا (Self-Control)، يظهـر في مـا بعـد الشـعور بـالإرادة الطيّبـة والاعتـزاز بالنفـس. وخلاصـة القـول إن الشـعور بالاسـتقلالية الـذي ينشـأ في الطفولـة ويتطـوّر مـع العمـر سـوف يسـاعد الطفل في الحفـاظ عـلى معنـى العدالـة في أمـور الحيـاة المختلفـة.

– المبـادرة ضـد الشـعور بالذنـب[1] Initiative Versus Guilt (3 - 6)

1- إن هذه المرحلة تقابل المرحلة القضيبية عند فرويد(عقدة أوديب) وهي تبدأ في السنة الثالثة من العمر وتمتدّ حتى الخامسة أو السادسة.

سـنوات): يوجـد عنـد الطفـل في كل مرحلـة مـن مراحـل النمـوّ، نشـاط كبـير يطـرح أمامـه إمكانيّـات واسـتجابات جديـدة. وهـذه الطاقـة تسـاعده عـلى أن ينـسى الآلام والخيبـات وأن يمـضي دائمًـا إلى الأمـام، حتـى ولـو بـدا لـه الـشيء غامضًـا أو صعـب المنـال. فالمبـادرة تضيـف إلى الاسـتقلالية صفـة المغامـرة والتخطيـط والاقتحـام باتجـاه عمـل مـا أو شيء مـا. وتشـكّل المبـادرة جـزءًا مهـمًا وأساسـيًا مـن كل عمـل، والنـاس بحاجـة إلى إتخـاذ المبـادرة في كل مـا يتعلّمونـه ويعملـون، وفي كل مـشروع يقومـون بـه. صحيـح أن هـذه المرحلـة تّتصـف بالرغبـة في النشـاط والامتـلاك والاقتحـام والمنافسـة والغـيرة. لكـنّ هـذه الصفـات وبخاصـة العدوانيـة منهـا، تتجـاوز حـدود الجسـد والتفكـير عنـد الطفـل وتـؤدّي في بعـض الأحيـان إلى تعطيـل المبـادرة. ويمكـن القـول بـأن المبـادرة تنطـوي عـلى التنافـس مـع الذيـن سـبقوا الطفـل وأصبـح لهـم عـلى سـبيل المثـال مركـز عنـد الأم. فالطفـل والحالـة هـذه يهاجـم، يراقـب ويسـتمع إلى الكبـار والآخريـن ويقتحـم الأمكنـة الجديـدة، لكنّـه يتعلّـم أن هنـاك أعـمالاً بإمكانـه تنفيذهـا وأخـرى غـير ممكنـة. وتجـدر الإشـارة إلى أن الطفـل يجـد متعـة في الانتصـار عندمـا يتبـارى مـع الأهـل أو الأخـوة في إنجـاز عمـل مـا (منافسـة).

وبمـا أن الطفـل، في هـذه المرحلـة، لا يفصـل دائمًـا بـين الواقـع والخيـال بسـبب اسـتمراريّة الأنَويـة (Egocentrism)، وبمـا أنـه يتعلـم ويحفـظ بسرعـة، فإنـه يجـب عـلى المدرسـة مـا قبـل الابتدائيّـة (أو عـلى الأهـل) أن تدرّبـه عـلى المهـارات والأدوار القريبـة مـن الواقـع والتـي يسـتطيع تنفيذهـا. وسـوف يسـاعده هـذا طبعًـا عـلى إحـراز التقـدّم والإنجـاز في المرحلـة اللاحقـة وعـلى التخلّـص مـن المخـاوف والهُوامـات (Phantasms).

أمـا إذا لجـأ الأهـل والمربّـون إلى اسـتعمال أسـلوب التوبيـخ والقمـع والعقـاب،

فإنهم يَحُولون بذلك دون تنمية روح المبادرة بحيث ينشأ عند الطفل الشعور بالذنب والكبت. إن الإخفاق في تحقيق هذه المرحلة (المبادرة) يقود إلى الاستسلام والقلق والشعور بالذنب. وهنا تظهر أيضًا عند الطفل مخاوف الخِصاء (Castration) التي تتمثّل في الخوف من البتر(العضو التناسلي) والعضّ وهجوم الحيوانات عليه، لا سيما المفترسة منها. لذا يجب أن يتحّرر الطفل من العلاقة الرحميّة (الالتصاق بالأم) وأن يتدرّب على الاستقلاليّة واتخاذ المبادرة حتى ينمو لديه الشعور بالمسؤوليّة.

- العمل ضد الشعور بالنقص[1] Industry Versus Sense of Inferiority (11 - 7 سنة): في هذه المرحلة، لا يعمد الطفل إلى العدوانيّة ولا إلى الهجوم المباشر لامتلاك الأشياء والأشخاص، بل يعتمد على نفسه وقدرته لضبط الذات وإنتاج الأشياء والقيام بالعمل الدؤوب. فهو يتقبّل الواقع الذي يشير إلى أنه يجب أن يتعلّم ويجتهد وينجح ويقوم ببعض المسؤوليات التي تتعدّى نطاق اللعب من أجل اللعب. ويبدو أن العمل والاجتهاد يولّدان لديه الشعور بالمتعة والنصر، من خلال الأعمال التي ينجزها (وبخاصة في المدرسة). هكذا، تنمو عند التلميذ المهارات التقنيّة (أسس التكنولوجيا) خصوصًا عندما يصبح قادرًا على استعمال الأدوات والتقنيات والألعاب والأجهزة التي يستعملها الكبار. هنا يكمن دور الأهل المثقفين، فضلاً عن المدرسة في تعليم الولد مهارات متعدّدة تجعل منه إنسانًا بارعًا وذا ثقافة واسعة.

لكنّ الإخفاق في هذه المرحلة يؤدّي إلى الشعور بالنقص. فالطفل يشعر بأنه دون رفاقه في المدرسة، من حيث الإنتاج والمهارات والنجاح، ويتصوّر بأنه شخص لا يجدي نفعًا. لذا من الضروري أن يلعبّ المربّون والكبار دورًا فعّالاً في توجيه الطفل وفي تدعيم معنوياته وإعادة النظر

1- تشمل هذه المرحلة الطفولة الثالثة أو مرحلة الكمون عند فرويد، وتمتدّ من عمر 7-11 سنة.

في وسائله واستراتيجياته. كثير من الأطفال قد أصبحوا مضطربين، كما يذكر إريكسون، لأن الحياة العائليّة لم تحضّرهم للحياة المدرسيّة، ولأن المدرسة لم تأخذ في الاعتبار وعود المراحل السابقة. هناك خطر آخر يظهر في المدرسة عندما يشعر الطفل بأنه يختلف عن رفاقه من حيث الدين واللون(العرق) والمستوى الاجتماعي والاقتصادي(الفروق الطبقية)، فيبقى غارقًا في معاناة هذا الواقع بدلاً من التركيز على الاجتهاد والجدّ والعمل لتحقيق النجاح. وإذا انطوى الطفل على ذاته ورفض القيام بأعمال لا تدخل في حقل ممارسته أو خبرته، فإنه يوشك أن يخسر مهارات جديدة، ويصبح عبدًا لعمل محدود في ما بعد.

- الهُويّة ضد غموض الدور Identity Versus Role Confusion (12-18 سنة): إن الطفولة الثالثة التي تتّصف بالاجتهاد وبالعلاقة المنصبّة على عالم الأشياء وبتكوين المهارات المختلفة، تتوقّف الآن لتأخذ مكانها مرحلة جديدة هي مرحلة البلوغ والمراهقة.
- أما المسألة المهمّة المطروحة في هذه المرحلة فهي بناء الهُويّة: أي مَن أنا ومَن سأكون؟ ما هو دوري في المجتمع، وما هي المهنة التي سأختارها؟ هل سأكون إنسانًا مقبولاً وناجحًا أم مكروهًا وفاشلاً؟ هل يعترف بي الآخرون ممن فيهم الكبار، وينظرون إليّ نظرة إيجابيّة؟ وهل يقدّمون لي البرهان على وعد محسوس بالمستقبل؟

إن المراهق الذي يتعرّض لتحوّلات جسديّة وفيزيولوجيّة سريعة يشعر بالضياع وبعدم القدرة على تحديد الهويّة والخيار المهني. وفي حالة الغموض هذه، نراه يتمرّد ويخوض معركته ضد الكبار الذين ليسوا بالفعل أعداءً له (ردّة فعل دفاعية). ثم تدريجيًا، تتبلور رؤية الذات ويصبح المراهق أكثر قدرة على تحديد مَثَله الأعلى الذي من خلاله يحاول أن يبني هويته النهائيّة

(عالم القيم، الالتزام الأخلاقي والإيديولوجي ...)

يكمـن خطـر هـذه المرحلـة في غمـوض الهويّـة. فقـد يقـول المراهـق في نفسـه: لا أسـتطيع أن أواجـه الحيـاة، إننـي ضائـع، لا أعـرف مـاذا أريـد وكيـف أتّجـه؟ وإذا سـيطر هـذا الشـعور عـلى المراهـق، فإنـه يـؤدّي في الحـالات القصـوى إلى الجنـوح أو العُصـاب أو الذُهـان. أمـا إذا كان نمـوّ الهويّـة صحيحًـا، فـإن الشـعور بالقيمـة الذاتيّـة يـبرز مـن خـلال التجـارب الإيجابيّـة العديـدة التـي تأخـذ بُعديهـا الاجتماعـي والثقـافي. في أثنـاء ذلـك، تتوضّـح الرؤيـة أمـام المراهـق ويـزداد يقينـه بأنـه يتّجـه أكـثر فأكـثر نحـو هـدف واضـح ودور محـدّد سـوف يقـوم بـه. مـن الممكـن أن يتعـرّض هـذا الشـعور باليقـين للتشـوّش في بعـض الأحيـان، لكنّـه لا يلبـث أن يعـاود سـيره الطبيعـي ويسـلك الطريـق الواضـح. غـير أن هـذا الاتجـاه لا يخلـو مـن العقبات بالنسـبة إلى الذيـن لم يعيشـوا طفولـة سـليمة ولم يتمتّعـوا بالثقـة والأمـان. وهـذه الخلفيّـة السـلبيّة تعـود مـن جديـد لتظهـر في طـور المراهقـة حيـث التحـوّلات الفيزيولوجيّـة والاجتماعيّـة. وإذا كانـت الظـروف الاجتماعيّـة ملائمـة، فـإن المراهـق قـد يسـتطيع تخطّي المشـكلة ليتّجـه إلى بناء ذاتـه. إن ضيـاع الهويّـة، أي فقـدان معنـى الاسـتمراريّة والحيـاة، يعـرّض الفـرد لصراعـات مؤلمـة واضطرابـات مختلفـة. ولـكي يقـوم المراهـق بتوحيـد ذاتـه الغامضة والمبعـثرة، فإننا نـراه يتماهى مـع أبطـال العصابـات إلى درجـة تغيـب معهـا هويّـة الذات(الجنـوح). في هـذه الحالـة، يلجـأ المراهقـون إلى عمليـة عـزل لـكل مـا هـو مختلـف عنهـم.

- الإلفـة مقابـل العزلـة Intimacy Versus Isolation (18-24 سـنة): بعـد أن تنتهـي معركـة بنـاء الـذات، تبـدأ مرحلـة جديـدة هـي الألفـة، أي بنـاء العلاقـة الحميمـة مـع أبنـاء الجنـس نفسـه ومـع الجنـس الآخـر مـن خـلال الصداقـة الحميمـة والحـب وقـوة المشـاعر الذاتيّـة. وهـذه الألفـة تحـضّر الشـاب كي يصبـح لاحقًـا زوجًـا أو أبًـا وكذلـك الفتـاة كي تصبـح زوجـة وأماً.

وإذا أخفـق المراهـق في بلـوغ الألفـة والصداقـة، فإنـه قـد يتجـه نحـو العزلـة

والشعور بالفراغ النفسي والاكتئاب...

- بناء الأجيال ضد الرّكود Generativity Versus Stagnation (25 -45): إن العلاقة الحميمة بين الزوجين يجب أن لا تتوقف عند حدود المتعة الجنسية بل تتعدى ذلك إلى بناء الأجيال أي تربية الأطفال ورعايتهم مع تحمل هذه المسؤولية بصورة كاملة. المهمّ أن يدرك الأهل أن ما يفعلونه ليس لأجلهم، إنما لأجل المجتمع والوطن.

إذا لم يحصل الإغناء الذاتي من خلال عملية الحب والعطاء وتربية الأطفال، فإن الزوجين يعودان إلى الوراء ويتعرضان للفقر النفسي والروحي من خلال الصراعات التافهة. وهكذا يدخلان إلى عالم الركود والأنانية.

- تكامل الذّات ضد الإحساس باليأس Ego Integrity Versus Despair (45 سنة - فما فوق): إن الشخص الذي يحقق النجاح في المراحل السابقة يقطف الآن ثمار هذا النموّ. ولم يجد إيركسون أفضل من مصطلح " تكامل الذات " للدلالة على هذا الإنجاز. إنه الحب فوق النرجسي، إنه عطاء الذات للأبناء الذي يشكّل قمّة النضج في الشخصية.

إن الإخفاق في تحقيق هذه المرحلة يعني الخسارة المؤلمة لنموّ الذات وتكاملها. ويظهر هذا الإخفاق من خلال شعور الشخص باليأس والإحباط وتفاهة الحياة. فالتكامل يمكن تحقيقه وتعزيزه عندما يقدّم المجتمع لأبنائه الدعم اللازم وعندما يكون معنى الحياة واضحًا.

4 ـ النموّ الأخلاقي عند كولبرج (Kohlberg)[1]:

بحسب كولبرج يسير النموّ الأخلاقي بشكل متدرّج وتصاعدي ومن

1- لورنس كولبيرج (Lawrence Kohlberg 1927-1987) عالم نفس أميركي حائز دكتوراه في علم النفس من جامعة شيكاغو وقد تركزت أبحاثه على النموّ الأخلاقي. قام بالتدريس في جامعات شيكاغو، بيل وهارفرد، وقد أنهى حياته عام 1987 بسبب الآلام النفسية التي كان يعانيها.

مرحلـة إلى أخـرى. ومـن المتوقّـع أن يتقـدّم الطفـل في مجـال السـلوك الأخلاقـي كلـما كـبر ونما. غـير أن بعـض المراهقـين والراشـدين لا يبلغـون أبـدًا المسـتوى الأخـير مـن النمـوّ الأخلاقـي. في بدايـة المراهقـة، معظـم المراهقـين يتوصلـون إلى بلـوغ المسـتوى العُـرفي القائـم عـلى التقاليـد والمعايـير الإجتماعيّـة المختصّـة بجماعـة أو بمجتمـع محـدّد (القيـم الاجتماعيّـة والدينيّـة والحفاظ عـلى العُـرف الاجتماعـي).

إن الأطفـال مـا قبـل السـابعة لا يتوجهـون إلى التفكـير الأخلاقـي المنطقـي بسـبب اسـتمرار الأنويـة (الخلـط بـين الأمـور). وهنـاك قلائـل مـن الراشـدين الذيـن يتوصّلـون إلى المسـتوى السـامي مـن النمـوّ الأخلاقـي (20 %)، هـذا المسـتوى الـذي يتخطّـى المجتمعـات والتقاليـد بإتجـاه الأخـلاق الإنسـانيّة والعدالـة.

يعـرض كولـبرج في كتابـه «تجـارب في النمـوّ الأخلاقـي»[1] ثـلاث مراحـل أساسـية في النمـوّ الأخلاقـي، ولـكل مرحلة مسـتويات:

أ- المرحلـة الأولى: الأخلاقيـة مـا قبـل العُرفيـة (Pre-conventional): تتّصـف بالخضـوع للسـلطة القائمـة مـع تجنّـب العقـاب وتبـادل المصالـح.

- المسـتوى الأول: يقـوم عـلى الطاعـة للسـلطة العليـا مـع الرغبـة في تجنّـب العقـاب الجسـدي. وغالبًـا مـا تكـون قـرارات الشـخص قائمـة عـلى المبـدأ الآتي: «القـوة هـي الحـق، مـن يمـشِ معهـا يكسـب».
- المسـتوى الثـاني: هـو تبـادل المصالـح القائـم عـلى المبـدأ «حـك لي ظهـري أحـكّ لـك ظهـرك». فالمصلحـة الشـخصيّة هـي رقـم واحـد في اهتمامـات الشـخص. إن التوجّـه الأخلاقـي هنـا يقـوم عـلى المنفعـة الماديّـة. وهـذا المبـدأ يفـسّر فسـاد السـلوك الأخلاقـي الـذي يتجـلّى في عمليـات النصـب والاختـلاس المـالي والغـش في السياسـة والامتحانـات والانتخابـات وإيـذاء الآخريـن.

ب. المرحلـة الثانيـة: الأخلاقيّـة العُرفيّـة (Conventional): تتّصـف هـذه

1 - Kohlberg, L. (1981). Essays on Moral Development.

المرحلـة بمراعـاة العُـرف الاجتماعـي والانصيـاع لرغبـة الآخريـن أو الأكثريـة وفـق القوانـين والقيـم السـائدة في المجتمـع.

- المسـتوى الأول: ويعنـي التطابـق الاجتماعـي. فالشـخص هنـا يتـصرّف في ضـوء الأحـكام والقيـم الأخلاقيّـة والدينيّـة القائمـة في المجتمـع. يعتقـد الشـخص في هـذا المسـتوى بأنـه لا يجـوز أن يـسرق مهـما كان السـبب.
- المسـتوى الثـاني: يتعلّـق بمسـتوى الوعـي للنظـام الاجتماعـي ومـا فيـه مـن أنظمـة وقوانـين تسـمح بحـلّ بعـض المشـكلات والانحرافـات مثـل قانـون الجـزاء والعقـاب في حـال السرقـة والجريمـة ومـا شـابه. وهـذه القوانـين تسـاعد عـلى توطيـد الأمـن الاجتماعـي والاسـتقرار وتجعـل المواطنـين سواسـية أمـام القانـون.

ج. المرحلـة الثالثـة: الأخلاقيـة مـا بعـد العُرفيّـة (Post conventional) : تمثّـل هـذه المرحلـة أعـلى مسـتوى في النمـوّ الأخلاقـي بحيـث يتـصرّف الشـخص وفقًـا للدسـتور والقيـم الإنسـانية كالعدالـة وحقـوق الإنسـان وكرامتـه.

- المسـتوى الأول: يتمثّـل في جوهـر دسـتور البـلاد الـذي يتضمّـن إعـلان المبـادىء والبنـود التـي تنظّـم الحيـاة السياسـيّة والاجتماعيّـة، وتضمـن حقـوق الإنسـان في حريـة التفكـير والمعتقـد وتكافـؤ الفـرص بـين المواطنـين. إذ يُنظَـر هنـا إلى الدسـتور عـلى أنـه تعبـير عـن نظـام الحكـم.
- المسـتوى الثـاني: يعنـي مبـادىء العدالـة الاجتماعيّـة كقيمـة إنسـانيّة رائعـة والتـي قـد لا تكـون مكتوبـة في النـص بقـدر مـا هـي ممارسـة المبـادىء والقيـم المشـتركة. ولكـنّ المسـتوى الثـاني مـن المرحلـة الثالثـة يدخـل في بـاب القيـم المجـرّدة كالحريـة والعدالـة والمسـاواة وحقـوق الإنسـان وكرامتـه وهـي قيـم إنسـانية ممتـازة.

إن النمـوّ الأخلاقـي يعنـي في النهايـة بلـوغ الاحـترام المتبـادل بـين الأفـراد. ولكـن يتوجـب عـلى الطفـل قبـل أن يصـل لاحقًـا إلى هـذا المسـتوى أن يكتسـب الشـعور

بالواجـب الأخلاقـي، وبـدون هـذا الشـعور، لـن يتشـكّل لديـه جوهـر النمـوّ الأخلاقـي. ويسـتدعي الشـعور بالواجـب الأخلاقـي التوليفـة بـين ثلاثـة مشـاعر: الحـب، الهيبـة (الحـزم) والاحـترام. وهـذه المبـادىء مهمّـة وأساسـيّة في التنشـئة الأخلاقيّـة للأطفـال أكان ذلـك في البيـت أو المدرسـة.[1]

1- يعقوب، غسان، دمعة، ليلى.(2015). المعجم الموسوعي في علم النفس.

خاتمة

عالجنـا في هـذا الفصـل مفهـوم النمـوّ الـذي يعنـي التنظيـم الوظيفـي في الجسـم والشـخصيّة والسـلوك، لأن الغايـة هـي بلـوغ النمـوّ السـويّ وتعزيـز عوامـل الحمايـة والحـدّ مـن عوامـل المخاطـرة.

وللإضـاءة عـلى أهميـة النمـوّ، طرحنـا موضـوع المرونيّـة عنـد الأطفـال الذيـن ينتـصرون عـلى ظروفهـم الصعبـة. وهـذا الانتصـار يتحقّـق إذا كان الطفـل عـلى علاقـة طيّبـة مـع أحـد الأبويـن عـلى الأقـل أو مـع مـن يحـلّ مكانهـما. لقـد تبـيّن أيضًـا أن دور المعلّـم مهـمّ للغايـة في مسـاعدة الطفـل للتغلّـب عـلى مشـكلاته. لـذا، ربطنـا المرونيّـة بعوامـل الحمايـة وتكلمنـا عـلى المخـارج السـعيدة عنـد الأطفـال- الأبطـال الذيـن اسـتطاعوا أن يحوّلـوا الألم والفقـر والمأسـاة إلى حكايـة جميلـة ورائعـة ويخرجـوا مـن الضغـوط منتصريـن.

تناولنـا أيضًـا في هـذا الفصـل أهـمّ نظريات النمـوّ التي تدخـل في صميم بحثنـا: الأنموذج البيوإيكولوجـي الـذي يبـدو فيـه النمـوّ كعمليـة مسـتمرة مـن التغـيرات الحاصلـة بفضـل التفاعل الديناميـكي بـين خصائـص الفـرد والبيئـات المختلفـة التـي تدخـل في مجالـه الحيـوي وتؤثـر فيـه. ثـم جـاءت نظريـة فرويـد التـي تعطـي أهميـة كـبرى لـدور الغرائـز والدوافـع في تحريـك السـلوك الـذي قـد يتجـه نحـو السـواء أو اللاسـواء. فالصراع بـين حاجات الأنـا وضغـوط الأنا الأعـلى(العليا) قـد يـؤدّي إلى ظهـور الاضطرابـات العُصابيّـة (مثـال القلـق والهسـتيريا والاكتئـاب الـخ...). ومـن

الأركان المهمّة في نظرية فرويد وسائل الدفاع النفسيّة التي تلجأ إليها الأنا للتعامل مع ضغوط القلق. إذ كلما كانت الوسيلة الدفاعيّة إيجابية، جاء السلوك سويّا.

أما إيركسون فقد عالج مظاهر النموّ النفسي ـ الاجتماعي منذ الولادة وحتى سن الشيخوخة، وحددّ ثماني مراحل بحيث تظهر في كل مرحلة إمكانات جديدة في مسار النموّ(الثقة الأساسيّة، الاستقلاليّة، المبادرة، العمل والاجتهاد، بناء الهويّة، الألفة، الإنتاجيّة، تكامل الذات).

في ما يتعلّق بالنموّ الأخلاقي في نظرية كولبيرج، تبيّن وجود ثلاث مراحل: ما قبل العرفي (الخضوع للسلطة والتعامل معها على أساس المصلحة الشخصيّة)، العرفي (الالتزام بالأعراف والقوانين) ثم ما بعد العرفي (الالتزام بالقيم والمبادىء الإنسانيّة).

نعتقد أن هذا الفصل مهمّ ومفيد للقارىء وكذلك للأهل والمعلمين، لأنه يقدّم فكرة واضحة عن الإمكانات التي يمكن توفيرها والعمل عليها من أجل مساعدة الأطفال اللاجئين بصورة عامة والأطفال الفلسطينيين بصورة خاصة لتحقيق بعض متطلّبات النموّ وفي طليعتها المرونيّة التي نعتبرها الباب الملوكي الذي يوصلنا إلى نور الرجاء وإنتصار الذات.

الفصل الثاني

الاضطرابات النفسية والسلوكيّة عند الأطفال

تمهيد

أ ـ مفهوم الإضطراب النفسي والسلوكي عند الأطفال

ب ـ أسباب الاضطرابات النفسية أو السلوكية

ج- أنواع الاضطرابات

أولاً- السلوك المرتبط بعدم الأمان

- قلق الانفصال
- الخجل
- الاكتئاب
- تدنِّي تقدير الذات

ثانيًا- المشكلات العلائقيّة

- العزلة الاجتماعيّة أو الانطواء
- العدوانيّة
- الغضب

ثالثًا- السلوكيات غير الناضجة

- نقص الانتباه.
- ضعف الانتباه وكثرة الحركة.

رابعًا- السلوكيات المضادة للمجتمع

- السرقة

خاتمة

الاضطرابات النفسية والسلوكيّة عند الأطفال

«هنـاك بعـض الحاجـات الأساسـيّة التـي تمـلأ
كيـان الإنسـان. وهـذه الحاجـات نحصرهـا
في العيـش الكريـم والحـب والتعلّـم والأثـر
الطيّـب في الحيـاة»

Stephan Covey

تمهيد

إن موضـوع الدّراسـة الحاليّـة هـو الإضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكية التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيون. لـذا، لا بـدّ لنـا مـن التعـرّف إلى هـذه الاضطرابـات ودراسـة أعراضهـا وأسـبابها حتـى يمكننـا تفسـير النتائـج الميدانيّـة.

يتعـرض الأطفـال للاضطرابـات الانفعاليـة والسـلوكيّة في مجـرى حياتهـم ومراحـل نموّهـم. البعـض منهـا يكـون طبيعيًـا ويرتبـط بأزمـات النمـوّ، والبعـض الآخـر قـد يسـتمر ويؤثّـر سـلبًا في الأطفـال وفي تحصيلهـم الـدراسي ومسـتقبلهم.

أ- مفهوم الاضطراب النفسي والسلوكي عند الأطفال

يقصـد بالطفـل المضطـرب إنفعاليًـا أو سـلوكيًا ذاك الطفـل الـذي لا يسـتطيع أن يقيـم علاقـات إجتماعيـة سـليمة وفعّالـة مـع أقرانـه، وأن يكـون سـلوكه متوافقًـا مـع متطلّبـات النمـوّ السّـوي.

ويعتقد فرويد"S.Freud"[1] أن الفرق بين الإنسان السوي والإنسان غير السوي يكمن في شدّة النزوات والصراعات وآليّات الدفاع النفسيّة التي تكون غالبًا سلبيّة ومستمرة عند الفرد غير السويّ.

ويتّخذ الاضطراب أعراضًا متعدّدة، إذ يتّصف سلوك الطفل المضطرب بصفات دالّة. فقد يغلب عليه العدوان والتمرّد ضد ممثلي السلطة كالأهل والمدرسين، وقد يعزف عن مخالطة زملائه إذا كان مكتئبًا، وقد يصاب بقلّة الانتباه وكثرة الحركة. كما قد يكون سهل الاستثارة، فيثور بسرعة على من حوله، وأحيانًا تنتابه نوبات من البكاء أو الغضب يحطّم فيها الأشياء التي حوله. وقد يتّصف سلوكه مقابل ذلك بالحساسيّة الشّديدة، والشعور بالخجل والارتباك في المواقف الاجتماعية، ويفقد ثقته بالآخرين، ويتوقّع الفشل في أعماله. وهذه المؤشّرات المذكورة تتناقض مع مبادىء الصّحة النفسيّة وخصائص النموّ السويّ.

إن الطفل الذي يعاني اضطرابًا إنفعاليًا يكون عاجزًا عن تكوين صورة إيجابية عن نفسه وعلاقة سليمة مع الآخرين. كذلك الطّفل الذي نشأ في بيئة فقيرة ولم يُشبع حاجاته إلى الحب والحماية يعجز عن أن يحقّق نموًا سليمًا في شخصيته، لأنه لم يسبق له أن شعر بحبّ الأهل له. والطفل الذي يتلقّى الضرب والإهانة والتهديد من أبويه، قد ينحرف سلوكه، وسوف يرى العالم بمنظار أسود. وهذا كله ينعكس سلبًا على سلوكه ودراسته وعلاقته مع الآخرين.

ينبغي أن لا نقلّل من أهمية اضطرابات الأطفال، وأن لا نهملها، خصوصًا إذا إتصفت هذه الإضطرابات بالتكرار. إذ أنّ التغاضي عنها سوف يؤدّي إلى تفاقمها بحيث يُصبح من الصعب لاحقًا التغلب عليها. وحريّ بالكبار أن يميّزوا بين ما هو اضطراب خفيف في حياة الطفل، وبين ما هو اضطراب خطر يستدعي العلاج.

1- Freud, S. (1922,2001). Introduction à la psychanalyse. p.247.

عـرّف كوفـمان (Kauffman 1977)[1] الأطفـال المضطربـين سـلوكيًّا بأنّهـم أولئـك الذيـن يسـتجيبون لبيئتهـم بطريقـة غـير مقبولـة اجتماعيًّـا، وغـير مُرضيـة لهـم شـخصيًّا، وذلـك بشـكل واضـح ومتكـرّر.

ويـرى «كابلـن» و«سـادوك» [2] (Kaplan and Sadock) أن القلـق هـو المفهـوم المحوري الـذي يقودنـا إلى فهـم معظـم مسـارات الأعـراض الإكلينيكيّـة عنـد الطفـل. وفي هـذا الاتجـاه تتعـرض للاضطرابـات عمليـات التفكـير وكذلـك السـلوك والاسـتجابات الفيزيولوجيـة...

لا توجـد تقديـرات ثابتـة حـول إنتشـار إضطرابـات السّـلوك، وبحسـب الدراسـات المختلفـة، فـإن نسـبة إنتشـارها تـراوح مـا بـين 5 - 15 % لـدى الأطفـال والمراهقـين. وهـذه الاضطرابـات قـد تكـون بدرجـة متوسـطة أو شـديدة. أمـا إذا أخذنـا الاضطرابـات البسـيطة، فإنهـا تصـل إلى أكـثر مـن ذلـك بكثـير.

ب- أسباب الاضطرابات السلوكيّة:

1 ـ العوامـل الوراثيّـة والبيولوجيّـة: قـد تكـون أسـباب الاضطرابـات وراثيّـة، وذلـك مـن خـلال ملاحظـة إرتفـاع معـدّل حدوثهـا في عسـائلات معيّنـة دون سـواها. فقـد دّلـت بعـض البحـوث عـلى وجـود علاقـة بـين زيـادة أو إنخفـاض بعـض العنـاصر والتفاعـلات الكيميائيّـة في الدمـاغ مـن جهـة والاضطرابـات الانفعاليّـة مـن جهـة أخـرى. وتوصّـل العلـماء إلى أنّ التغـيّرات الكيميائيّـة مـن شـأنها أن تخـلّ بالتـوازن الدقيـق بـين الجهـاز العصبـي السّـمباوي والجهـاز العصبـي الباراسـمباوي.[3]

---

1 - Kauffman, James M. (2011). Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. P. 50.

2 - Kaplan, H., Sadock, B. (1983, 2009). Comprehensive Textbook of Psychiatry. P. 1746.

3- يحيى خولة أحمد. الاضطرابات السّلوكيّة والانفعالية. ص. 32.

2 ـ العوامـل الأسريّـة: تلعـب العلاقـات الأسريّـة دورًا بالـغ الأهميّـة في تشـكيل شـخصيّة الطفـل وسـلوكه. فـالأسرة المتماسـكة والحاضنـة تعـزّز عوامـل الحمايـة لـدى الأطفـال، بعكـس الأسرة التـي يكـثر فيهـا الشـجار والعنـف والتـي تدفـع الأبنـاء إلى الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة.

3 ـ العوامـل المدرسـيّة: تعتـبر المدرسـة المـكان المناسـب لتعليـم الأطفـال، وتزويدهـم بالمهـارات المعرفيّـة والاجتماعيّـة. فـإذا كانـت المدرسـة توفّـر المنـاخ الإيجـابي للتعلّـم مثـل: جـودة التعليـم ومسـاندة التلامـذة وتدريبهـم عـلى السـلوكيات الجيّـدة كاحـترام الـذات والآخريـن والانفتـاح والمسـؤولية الـخ... فإنهـا تصبـح عامـلاً قويًـا في درء الأخطـار النفسـيّة عـن الطفـل، وتزويـده بعوامـل الحمايـة. أمـا المدرسـة ذات المنـاخ السـيىء(إنخفـاض جـودة التعليـم، وعـدم إهتـمام المعلـم بالتلامـذة وسـيطرة الفـوضى والعنـف في سـلوك المعلمـين والتلامـذة) فـإن المدرسـة تكـون في هـذه الحالـة بيئـة سـيئة تزيـد مـن حـدّة مشـاكل الأطفـال الأسريّـة وتدفعهـم إلى المزيـد مـن الاضطرابـات والتعـثر الـدراسي.

4 ـ العوامـل المعرفيـة: تشـير المؤسسـة الوطنيـة للصحـة والبحـث الطبّـي في باريـس (INSERM 2005) إلى أنّ التعـثر في اكتسـاب اللغـة والتعبـير عنـد الطفـل هـما مـن عوامـل المخاطـرة التـي تـؤدّي إلى اضطـراب السـلوك، لأن هـذا القصـور لا يسـاعد الطفـل عـلى التعبـير الشـفوي الواضـح عـن مشـاعره أمـام الآخريـن. وهـذا مـا يدفعـه إلى ردّات فعـل سـلبية غـير مقبولـة إجتماعيًـا. لـذا، يعتـبر الرسـوب في القـراءة والتعبـير الشـفوي مـن المـؤشرات الهامـة لاضطـراب السـلوك.

5 ـ العوامــل الأقتصاديّــة: يُعتــبر تــدنّي المســتوى الاقتصــادي والاجتماعــي لــلأسرة مــن العوامــل الســلبيّة التــي تزيــد مــن احتــمال تعــرّض الأطفــال للاضطرابــات الســلوكيّة والانفعاليّــة. فالفقــر يُعَــدّ مــن أقــوى المتغــيّرات التــي تنبــىء بإصابــة الأطفــال بالاضطرابــات الســلوكيّة. كــما أن ســوء الوضــع الاجتماعــي يقلّــل مــن تقديــر الــذات

لدى الطفل، مما يسهّل حدوث الاضطراب النفسي والسلوكي لديه.[1]

ج- أنواع الاضطرابات

كثيرة هي الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة عند الأطفال. وسنكتفي بالتركيز على ما يخدم دراستنا الميدانيّة في ضوء نتائج رائز Beck.

أولاً: السلوك المرتبط بعدم الأمان Insecure Behavior

يُطلق هذ المصطلح على الأطفال الذين تعوزهم الثقة بالنفس، ويشعرون بالخوف والقلق. ويشمل هذا النوع من السلوك حالات القلق، وانخفاض تقدير الذات، والاكتئاب، والحساسيّة الزائدة للنقد، والخجل والانسحاب الاجتماعي.

قد يكون القلق إيجابيًّا بنّاءً أو هدّامًا ومعوّقًا للسلوك. والقلق هو خوف غامض يقوم على توقّع الأسوأ. وهذا التوقّع يبقى ضمن دائرة الوهم، وخارج حلبة الواقع. وهو شعور المرء بالألم النفسي والتوتّر والهمّ والغمّ والخوف من حدوث مكروه له.[2]

ويقوم القلق على الشعور بالضيق، وانشغال الفكر، وترقّب الكارثة، وعدم الارتياح حيال مشكلة متوقّعة أو وشيكة الوقوع.

إن علماء النفس ينظرون إلى القلق على أنّه عدوّ مؤذ لأنه يسلب الفرد الراحة والسّعادة ويرمي به في أحضان الهموم الدّائمة والآلام الجسديّة المختلفة.

قلق الانفصال: Separation Anxiety Disorder (SAD): يُعدّ اضطراب

1 - Henninger,w, et al. (2014). Poverty, Caregiver Depression and Stress as Predictors of Children`s Externalizing Behaviors. J. of Child and Family, Vol 19, P. 467-479.

2- يعقوب، غسان. كيف نتغلب على القلق والخوف. ص: 62.

قلـق الانفصـال مـن الاضطرابـات الشّـائعة عنـد الأطفـال، حيـث يشـعر الطفـل بعـدم الأمـان والراحـة النفسـية وأنّ هنـاك إحتـمالاً لفقـدان الأم وانفصالـه عنهـا. وهـذا الشـعور بالخـوف يتعـزّز كلـما اشـتدّ العنـف المنـزلي ضـد الأم مـن جانـب الأب. كـما أن غيـاب الأم القـسري عـن المنـزل وانفصالهـا عـن الطفـل وخصوصًـا خـلال السـنتين الأولى والثانيـة يعتـبر عامـلاً رئيسـيًا في تشـكيل قلـق الانفصـال عنـد الطفـل. وتـراوح نسـبة إنتشـاره بـين 4 - 5 %.

أعراض قلق الانفصال

بحسـب (DSM-V-2013)، يجـب أن تظهـر ثلاثـة مـن الأعـراض الآتيـة حتـى يمكـن تشـخيص الإضطـراب المذكـور بـشرط أن يـدوم الإضطـراب شـهرًا كامـلاً عـلى الأقـل بشـكل مسـتمر:

- الشـعور بضيـق شـديد يتكـرر في وضعيـات الابتعـاد عـن المنـزل أو الإنفصـال عـن الشـخص المحبـوب...
- إنشـغال بـال شـديد ودائـم لـدى الطفـل يتعلّـق بخوفـه مـن فقـدان الشـخص المحبـوب وإنفصالـه عنـه بسـبب مصيبـة، مـرض، جـراح، كارثـة، وفـاة...
- خـوف شـديد ومسـتمر مـن أن حدثًـا مشـؤومًا سـوف يفصـل الطفـل عـن الشـخص المحبوب (خطـف، ضيـاع، حادث مـرور...).
- رفـض الذهـاب إلى المدرسـة أو إلى مـكان آخـر بسـبب الخـوف مـن الانفصـال والابتعـاد عـن البيت.
- خوف شديد لدى الطفل من البقاء بمفرده في المنزل.
- رفـض الذهـاب إلى النـوم مـن دون أن يكـون الشـخص المحبـوب بقربـه، كذلـك رفـض النـوم خـارج المنـزل.
- كوابيس ليليّة متكرّرة يكون محورها الإنفصال.
-

- شكاوى جسدية متكرّرة (أوجاع الرأس، البطن، تقيؤ، غثيان. هذه الأعراض تحدث بعد الانفصال أو من باب التخيّل لحدوث الانفصال).

أسباب القلق[1]:

هناك عدد من العوامل التي تؤدّي إلى القلق أو تمهّد له.

1 ـ فقدان الشعور بالأمن: يمثّل عدم الشعور الداخلي بالطمأنينة سببًا رئيسيًا للقلق. ومن أهم العوامل التي تؤدّي إلى فقدان هذا الشعور نذكر:

- عدم الاستقرار العائلي بسبب الضيق المادي والشجار الدائم بين الزوجين والقسوة في التعامل مع الأبناء.
- الكمال الزائد Perfectionism :حيث يتوقّع الأهل من الطفل أكثر مما يقدر عليه. وهذا الأمر يشعره بالتقصير والعجز والقلق.
- الإهمال Neglect حيث أن إهمال الأهل للطفل أو التساهل الزائد معه إلى درجة اللامبالاة يدفعانه إلى الشعور بالضياع وعدم الأمان.
- النقد Criticism : الزائد للطفل من جانب الأهل قد يؤدّي به إلى حالة من الاضطراب والتوتّر ويشعره بالشك في ذاته.

2 ـ الشعور بالذنب Guilt: يشعر الطفل بالقلق الشّديد عندما يعتقد أنّه تصرّف على نحو سيّء. وتزداد المشكلة تعقيدًا عندما يتكوّن لدى الطفل إحساس عام بأنه لا يتصرّف بالطريقة الصحيحة. وهذا يعود إلى أسلوب الأهل الخاطىء في تربية الطفل بحيث يوبخونه باستمرار، ويضربونه لأتفه الأسباب.

3 ـ تاريخ الأسرة Family History: إن القلق والاكتئاب يعودان في كثير من الأحيان إلى جو الأسرة. فالتنشئة العائلية تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل السلوك وطريقة التفكير عند الأبناء.

1- شيفر، شارلز، ميلمان، هوارد. مشكلات الأطفال والمراهقين. ص. 116.

أظهـرت بعـض الدراسـات[1] التـي قـام بهـا علـماء البيولوجيـا عـلى بعـض التوائـم المتسـاوية وغـير المتسـاوية أن تأثـير الوراثـة في نمـوّ الأطفـال يصـل إلى 80 % مقابـل 20 % للبيئـة، بينـما يعتقـد علـماء الاجتـماع وعلـماء النفـس أن التأثـير متبـادل بـين الجينـات والبيئـة وهـم يعطـون 50 % للوراثـة و50 % للبيئـة.

4 ـ الإحبـاط الشـديد Excessive Frustration: يـؤدّي الإحبـاط الزائـد إلى مشـاعر القلـق والغضـب، حيـث لا يتمكـن الطفـل في كثـير مـن الحـالات مـن التعبـير عـن غضبـه بسـبب الضغـوط المفروضـة عليـه. أمـا أسـباب الإحبـاط فهـي متعـددة:

- شعور الطفل بعدم القدرة على تحقيق حاجاته.
- شعوره بأنه لا يؤدّي عمله بشكل جيّد في المدرسة.
- شـعوره بعـدم الرضـا عـن علاقتـه مـع أصدقائـه أو إخوانـه. فالطفـل الـذي يعـاني القلـق المزمـن يصبـح القلـق عـادة لديـه. وبـدلاً مـن أن يفعـل شـيئًا حيـال المشـكلة، فهو يسـتمر في التفكـير فيهـا، فيـزداد شـعوره بالتوتـر والقلـق واليـأس.[2]

بالنسـبة للعـلاج: يجـب إجـراء تقييـم طبـي نفـسي للطفـل للوصـول إلى تشـخيص متكامـل. إذ بـدون ذلـك لا يمكـن وضـع الخطّـة العلاجيّـة. ومـن التقنيـات العلاجيّـة نذكـر:

- العـلاج السـلوكي أو المعـرفي (برنامـج المكافـآت، تصويـب المعتقـدات الخاطئـة، التشـجيع ورفـع مسـتوى تقديـر الـذات والثقـة بالنفـس ...)
- العلاج باللعب (Play Therapy) الذي يسمح للطفل بالتعبير عن مخاوفه ومشاعره.

1- Ridley, Matt. (2003). Nature Via Nurture:Genes, Experiences and what makes us Human.

2- مكمهون، غلاديان. لا قلق بعد اليوم. ص. 23.

- التنسيق مع الأهل لتوفير بيئة سليمة (تبديل أسلوب التربيّة وحسن التعامل مع الطفل).
- بعض العقاقير التي يصفها الطبيب لمدّة قصيرة.

ـ الخجل Shyness

يتّصف الخجل بالميل إلى الشعور بالضيق والتوتّر والارتباك في المواقف الاجتماعيّة وفي مواجهة الغرباء . فالطفل الخجول لا يشارك رفاقه في اللعب والأنشطة المختلفة، فهو يفضّل أن يتجنّب التواصل مع الآخرين، ويبتعد عن كل شخص يوجّه إليه اللوم أو النقد. فالخجل الشديد يعرقل عملية التفاعل الاجتماعي ويُحرم الطفل من التعبير الشفوي عن الذات.

أعراض الخجل:

يترافق الخجل مع أعراض متعدّدة منها:

1. الأعراض السّلوكيّة: حيث يتجنّب الطفل التواصل البصري، ويتكلم بصوت منخفض، ولا يقوم بالمبادرة ويفضل الانسحاب الاجتماعي. لذا نلاحظ لديه الاستعمال المفرط للإنترنت.
2. أعراض فيزيولوجيّة: زيادة معدّل دقّات القلبّ، التعرّق والارتجاف، جفاف الفمّ، الشعور بالدوار أو الغثيان، الخوف من فقدان السيطرة على الذات أمام الموقف المحرج.
3. أعراض معرفيّة: خوف الطفل من التقويم السّلبي له، واعتقاده بأنه ضعيف وغير مرغوب فيه.
4. أعراض انفعاليّة: الارتباك، تدنّي تقدير الذات، الشعور بالوحدة، الاكتئاب والقلق وعدم الأمان.

أسباب الخجل

هناك مجموعة من العوامل التي يمكن أن تنمّي الشعور بالخجل.

1. الشعور بعدم الأمان: تعتبر الحاجة إلى الأمن من الحاجات الأساسيّة لكل طفل. ولكي يتحقّق هذا الأمن، فهو يحتاج إلى الشعور بأن هناك من يهتمّ به ويحميه، ويحقّق له الطمأنينة من خلال التعلقّ الآمن مع الأم (Secure Attachment). وإذا لم تتحقّق هذه الحاجة، فإن الطفل يشعر بالشك والخجل ولا يثق بنفسه أو يستطيع التواصل بنجاح مع الآخرين.

2. المزاج الحسّاس: إن الأساس البيولوجي للخجل يتركّز في بعض مناطق الدماغ، مثل الحصين (Hippocampus) واللوزة (Amygdala). ويبدو أنّ اللوزة لها ارتباط بالانفعالات، بينما يلعب الحصين دورًا مهمًّا في عملية التعلّم والدراسة.[1]

قام "Jerome Kagan" مع زملائه في جامعة هافرد بأبحاث عديدة وطويلة الأمد على عدد من الأطفال لدراسة مسألة الخجل. تبيّن أنّ بعض الأطفال يولدون بمزاج إنحساري، مكبوح (Inhibited) أي خجول، في حين يولد باقي الأطفال بمزاج غير مكبوح (uninhibited) أو منفتح على الخارج. وفي عام 2010 نشر "Kagan" كتابًا يعرض فيه نتائج خبراته وأبحاثه[2] محاولاً أن يربط المزاج الخجول بالعوامل الجينية والبيولوجية بدون أن ينكر دور كل من التنشئة العائلية والثقافة الاجتماعية (تقاليد المجتمع) والوقت والظروف الطارئة التي قد تسهّل أو تعرقل عملية النموّ.

1- Henderson, L.M. (1999). Shyness. An Article for the Encyclopedia of Psychology, P. 3o.

2- Kagan, J. (2010). Temperament Thread: How Genes, Culture, Time and luck make us who we are.

يظهـر الخجـل عنـد الطفـل بحسـب "Kagan " منـذ الأشـهر الأولى بعـد الـولادة، حيـث يـردّ الطفـل عـلى مثـيرات البيئـة (مثـال الضجـة) بإسـتجابات فيزيولوجيّـة وسـلوكيّة شـديدة الحساسـيّة. عـلى سـبيل المثـال، فهـو يـضرب برجليـه وتـزداد دقّـات قلبـه ويـصرخ بصـوت مرتفـع ولمـدة أطـول مـن الطفـل العـادي، كـما أنـه يتوقّـف عـن اللعـب ويختبـىء في حضـن أمـه عندمـا يـرى شـخصًا غريبًـا قـد دخـل الغرفـة. ويفضـل هـذا الطفـل أن يلعـب بمفـرده أكـثر مـن اللعـب مـع أترابـه. لـذا يطلـق "Kagan" عـلى الطفـل الخجـول مصطلحًـا خاصًـا: "الارتـكاسي المرتفـع" (High Reactive) مقابـل " الارتـكاسي المنخفـض" (Low Reactive) لغـير الخجـول.

3. الشـعور بالنقـص: بعـض العاهـات الجسـديّة قـد تكـون سـببًا في إثـارة الخجـل والشـعور بالنقـص، كـما أن أي تشـويه في القامـة أو الوجـه يكـون تأثـيره سـلبيًّا في الشـخصيّة والسـلوك. فالإعاقـة الظّاهـرة التـي تجعـل بعـض الأطفـال مختلفـين عـن غيرهـم، قـد تجعلهم حسّاسـين جـدًّا، بحيـث يتجنّبـون الآخريـن. أمـا الإعاقـات الأخـرى كعـدم القـدرة عـلى التعلّـم، أو مشـكلات التعبـير اللغـوي فقـد تـؤدّي إلى الارتبـاك والضيـق النفـسي والتوتـر.

4. أنمـوذج الوالديـن Parental Modeling: إنّ الأهـل الخجولـين غالبًـا مـا ينتجـون أطفـالاً خجولـين. فالوراثـة والبيئـة تؤدّيـان إلى الخجـل.[1]

إن الطفـل الخجـول ينتمـي عـادة إلى أهـل يعانـون القلـق والخـوف، وهـم يقومـون بالحماية المفرطـة لطفلهـم. وهكـذا، يتولّـد لديـه الشـعور بالقلـق والعجـز والخجل.

مقابـل ذلـك، يُعـد سـوء معاملـة الطفـل وتوبيخـه باسـتمرار مـن العوامـل السـلبيّة جـدًّا التـي تـؤدّي بـه إلى الشـعور بالعـار والنبـذ والهزيمـة. وهكـذا يخـسر الطفـل

1- شيفر، شارلز، ميلمان، هوارد. مشكلات الأطفال والمراهقين. ص. 203.

مركزيــة الضبــط الــذاتي (Locus of Control) ويعتقــد أن قــدره قــد أصبــح في أيــدي الآخريــن الأقويــاء.

ـ الاكتئاب Depression

الاكتئـاب إضطـراب نفـسي شـائع يصيـب الصغـار والكبـار. ويتّصـف عنـد الصغـار بميـل إلى الحـزن، وفقـدان الرغبـة في اللعـب والمشـاركة في الأنشـطة. وهـو يترافـق مـع تقلـب المـزاج المصحـوب بهبّـات الغضـب. عـلاوةً عـلى ذلـك، نلاحـظ تراجعًـا في التركيـز والتحصيـل لـدى التلميـذ، واضطرابًـا في النـوم.. وتصـل نسـبة الاكتئـاب لـدى الأطفـال إلى 2 - 3 %، أمـا عنـد المراهقـين فتصل إلى أكثر مـن 8 %.

أعراض الاكتئاب:

بحسـب DSM خمسـة مـن الأعـراض الآتيـة تكفـي لتشـخيص الاكتئـاب بـشرط أن تسـتمر لأكـثر مـن شـهر.

- شـعور دائـم بالحـزن يظهـر عنـد الطفـل ويمكـن أن يلاحظـه الآخـرون. ويترافـق هـذا الشـعور مـع هبّـات مـن الغضـب.
- تراجع واضح في الاستمتاع بالأنشطة اليوميّة.
- إضطراب بارز في الشهيّة أو الوزن.
- صعوبة في النوم أو حالة من النوم المفرط.
- البطء في النشاط الحركي أو الاهتياج الحركي.
- شعور بالتعب وفقدان النشاط.
- الشعور بتدنّي قيمة الذات والشعور بالذنب.
- صعوبة في التفكير والتركيز وفي اتخاذ القرار.
- أفكار متكرّرة حول الموت أو الانتحار.

تُعتبر بعض المؤشّرات هامّة ودالّة على إكتئاب الطفل.

- المشاعر والأفكار السلبية التي تظهر من خلال شعور الطفل بالحزن واليأس، وصورة الذات السلبية (أنا فاشل، أنا لا شيء، لن أنجح).
- فقدان الرغبة في ممارسة الأنشطة التي كانت محبّبة للطفل سابقًا وعدم الاستمتاع بها، فضلاً عن عدم الرغبة في التواصل مع الرفاق وحتى مع أفراد الأسرة.
- هبّات من الغضب وتقلّب المزاج وعدم القدرة على احتمال الإحباط، الاهتياج السريع، العراك مع أفراد الأسرة...

يجب على الأهل أن يأخذوا بالاعتبار تلك المؤشرات ويدركوا أن ابنهم يعاني حالة إكتئابيّة تستدعي العلاج الفوري وبدون تأجيل.

أسباب الاكتئاب:

هناك أسباب عديدة للاكتئاب تؤّثر بشكل أو بآخر في شخصيّة الطفل. وهذا يتوقف على مدى قدرته على التعامل مع الضغوط المختلفة. هنا نورد بعض الأسباب التي تؤدّي إلى حالة الاكتئاب:

1 ـ الأسباب الوراثيّة والبيولوجيّة: توجد دراسات كثيرة حول دور العوامل الوراثيّة في هذا الاضطراب[1]، وتبيّن أنّ هناك استعدادًا وراثيًّا يظهر بشكل واضح في بعض العائلات، وبخاصة في حالات الإكتئاب الشديد. وقد أظهرت الدّراسات تكرار الحالة في العائلة نفسها، وفي التوائم المتشابهة

1- Silberg, J. et al. (2010). Genetic and Environmental influences on the Transmission of Parental Depression to Children's Depression and Conduct Disturbance: An Extended Study, J. of Child Psycho. and Psychiatry, Vol 51, 6, p. 734-744.

وغير المتشابهة، سواء عند الذين تمّت تربيتهم في البيئة نفسها أم في بيئتين مختلفتين. فالاكتئاب قد يظهر لدى الأبناء إذا كان أحد الوالدين على الأقلّ مصابًا به. وهناك أبحاث عديدة تعزو سبب الاضطراب إلى النقص الحاصل في عمل الناقلات العصبية مثل الدوبامين (Dopamine) و نورأدرينالين (Noradrenaline) والسيروتونين (Serotonin). وما يدعم هذه الأبحاث هي النتائج الفعّالة لمضادّات الاكتئاب (Anti-depressants) التي تعمل على تنشيط الناقلات العصبيّة بوسائل كيميائيّة.

2 ـ الأسباب الأسريّة والاجتماعيّة: قد يكون الاكتئاب ردة فعل لضغوط البيئة مثل الإساءة الجسديّة والجنسيّة والنفسيّة للطفل في الأسرة، أو مثل عملية الاستقواء في المدرسة. كما أن المشاكل الأسريّة المزمنة تؤدّي إلى مشاعر الاكتئاب لدى الأطفال. علاوة على ذلك، هناك الصدمات النفسيّة وعمليات التهجير والتهديد بالقتل والإبادة بسبب الحروب والنزاعات المسلّحة وعمليات الإرهاب.

3 ـ العوامل النفسيّة: هناك العوامل النفسيّة التي قد تؤدّي إلى حالة من الاكتئاب عند الأطفال ومنها:

- الشعور بالذنب: إن الأطفال الذين يشعرون بأنّهم مذنبون أو سيّئون يصابون بالاكتئاب، لأنهم يعتقدون بأنّهم يستحقّون العقاب بسبب أفكارهم وتصرفاتهم السيّئة. وقد ينتج الشعور بالذنب منذ الطفولة بسبب الحرمان المبكر Early deprivation. فكثير من الأطفال الذين لم يتلقّوا الحبّ والحنان من الأم، يشعرون بأنهم غير مرغوب فيهم.

- الغضب المتّجه نحو الذات: قد يغضب الأطفال بسبب قسوة الأهل والآخرين عليهم. فهم يرون آباءهم ومعلميهم وزملاءهم وإخوانهم كأشخاص ظالمين وقساة. وفي حالة الإحباط يوجّه بعض الأطفال غضبهم نحو الآخرين، أو نحو

ذواتهم، فيعبّرون عن الغضب بردّات فعل جسديّة، أو بسلوكيّات عدائيّة.

إن الأطفال الذين يعانون المشاعر السلبيّة في تفاعلهم مع الآخرين يتجهون نحو التوتّر والغضب والعدائيّة وإيذاء النفس. فقد يقوم الأطفال بشدّ شعرهم أو بخدش أنفسهم عند شعورهم بالتوتّر أو الإحباط. فهؤلاء الأطفال يحاولون إعتماد أي طريقة للتّخلّص من الشعور بالتوتّر.

يتناول العلاج ثلاثة محاور: الطفل نفسه والأهل والمعلمين، ويمكن اللجوء إلى الطبيب النفسي الذي قد يصف بعض مضادات الاكتئاب لفترة محدودة إذا كانت الحالة تستدعي ذلك. وفي جميع الحالات يُعتبر الإرشاد النفسي في المدرسة ضرورة تربويّة ملحّة. فالاهتمام بصحة الطفل النفسيّة يجب أن يدخل في صلب استراتيجيات التربيّة الحديثة.

ـ تدنّي تقدير الذات Low Self Esteem

يعني تقدير الذات بحسب "S. Coopersmith"[1] تقويم المرء لنظرته إلى نفسه وما فيها من إتجاهات إيجابية أو سلبيّة نحوها (قبول، رفض) فضلاً عن إعتقاده بأنه قادر ومهمّ وناجح وذو قيمة. وقد حدّد هذا العالِم ثلاثة شروط عائليّة أساسيّة تسهم في بناء تقدير ذات مرتفع:

- الحب غير المشروط للطفل في أسرته.
- وجود مبادىء وقيم محدّدة بحيث يتم تطبيقها بشكل جيّد وثابت.
- إحترام الطفل من جانب أهله بشكل واضح.

وضع كوبرسميث إختبارًا عالميًا لقياس تقدير الذات (58 سؤالاً) عند التلاميذ (8 - 15 سنة) واختبارًا آخر للراشدين. ويقيس الأنموذج المدرسي أربعة أشكال لتقدير الذات: الذات العامة، الذات الإجتماعيّة، الذات العائليّة والذات الأكاديميّة.

---

1 - Coopersmith, S. (2002). Self-esteem Inventories. Cal, Mind Garden.

مـن المهـمّ جـدًا أن يتّخـذ المعلـم قـرارات حاسـمة لتحسـين البيئـة الصفيّـة حتـى تصبـح فعّالـة وصالحـة لبنـاء تقديـر الـذات عنـد الأطفـال (التوقّعـات العاليّـة مـن التلاميـذ، التحفيـز، الإحـترام، التغذيـة الراجعـة...)

لا بـد هنـا مـن التمييـز بـين تقديـر الـذات ومفهـوم الـذات. غالبًـا مـا يسـتعمل العلـماء المصطلحـين بـدون فـرق يذكـر. غـير أن مفهـوم الـذات (Self- Concept) يختـصّ بـإدراك التلميـذ لقدراتـه الآكاديميّـة وغـير الآكاديميّـة مثـال المهـارات الرياضيّـة. أمـا تقديـر الـذات فهـو تقويـم التلميـذ (أو الشـخص) لنفسـه وجدارتـه مـن خـلال شـعوره بالرضـا أو عـدم الرضـا عـن نفسـه.[1] ويحـاول "M.Rosenberg" أن يميّـز بـين تقديـر الـذات العـام وتقديـر الـذات الخـاص.[2] يتعلـق الأول بموقـف المـرء مـن نفسـه ككل وبمسـتوى الرفـاه أو الانـشراح النفـسي لديـه، وكذلـك بمظهـره الخارجـي وظروفـه العائليّـة والحياتيّـة والمهنيّـة وإنتمائـه الإتنـي. أمـا الثـاني فيتعلّق أكثر بالسـلوك وخصوصًـا بـالأداء الآكاديمـي. فالشـخص الـذي لديـه تقديـر ذات مرتفـع يثـق بنفسـه ويُحقّـق الإنجـازات في أعمالـه ودروسـه. أمـا صاحـب تقديـر الـذات المتـدني، فإنـه يشـعر بالنقمـة والارتباك وعـدم الرضـا عـن نفسـه والحيـاة فضـلاً عـن ردّات الفعـل العدوانيّـة وإنخفـاض التحصيـل.

يُعـدّ تـدنيّ تقديـر الـذات مشـكلة نفسـيّة هامّـة تـؤدّي إلى فقـدان الثقـة بالنفـس وتحقـير الـذّات، وشـعور الطفـل بالدونيّـة والقلـق والخـوف مـن تحقيـق النجـاح.

فالطفــل قــد يفقــد تقديــره لذاتــه بســبب ظروفــه القاســيّة (الفقــر، الإســاءة الجســديّة أو الجنســيّة، فقــدان الرعايــة، التعــثّر الــدراسي). إن الطفــل الــذي يتعــرّض باســتمرار للنقــد والتوبيــخ والشــتم والعقــاب والحرمــان، لــن يتمكّــن مــن تحقيــق متطلّبــات النمــوّ الســويّ، وســوف يكــون ضحيــةً للاضطرابــات النفســيّة والســلوكيّة. أمــا إذا توافــر

1 - Haster, S. (1999). The Construction of the Self.

2 - Rosenberg, M. et al. (1995). Global Self-esteem and Specific Self-esteem. Am. Sociological Review, Vol 60, 14, P. 141-156.

البديـل الصّالـح للطفـل، فقـد يتغلـب عـلى ظروفـه الصعبـة ويتوصـل إلى تحقيـق الإنجـازات في حياتـه.

إن تقديـر الـذات عنـد الطفـل لا يبقـى ثابتًـا بـل يتطـوّر. وينبـع الشـعور الإيجـابي مـن الإنجـاز والانتـماء للمجموعـة وتقديرهـا لـه. فالأطفـال الذيـن يفتقـرون إلى الثقـة بالنفـس لا يكونـون متفائلـين حـول نتائـج جهودهـم. فهـم يشـعرون بالعجـز والتشـاؤم، ويفقـدون حماسـهم بسرعـة، وتبـدو الأشـياء بالنسـبة إليهـم وكأنهـا تسـير دائمًـا بشـكل خاطـىء. فهـم يستسـلمون بسـهولة، وغالبًـا مـا يشـعرون بالخـوف، ويصفـون أنفسـهم بصفـات سـلبية مثـل "سـيّىء" و"عاجـز" ويتعاملـون مـع الإحبـاط والغضـب بطريقـة غـير مناسـبة حيـث يتوجّهـون بسـلوك انتقامـي نحـو الآخريـن أو نحـو أنفسـهم.

فالأطفـال الذيـن يشـعرون بأنّهـم فاشـلون يعتقـدون أن المكافـآت المعطـاة لهـم هـي ناتجـة عـن المصادفـة أو الحـظ وليسـت نتاجًـا لعملهـم وجهودهـم. وتكـون المكافـآت مُجديـة عندمـا يعتقـد الأطفـال بأنّهـا تُعطـى نتيجـة لخصائـص معينـة موجـودة لديهـم أو نتيجـة لسـلوكهم.

المشـكلة في تـدنّي تقديـر الـذات هـي أن الطفـل لا يـرى في نفسـه إلا الصـور السـلبية (أنـا ضعيـف وغـير محبـوب، أنـا لا أقـدر أن أنجـح وأتقـدم الـخ...) أمـا نقـاط القـوة فـلا يعرفهـا لأنـه لم يجـد أحـدًا (الوالـدان، المعلّـم ...) يسـاعده عـلى إكتشـافها ولم يسـمعه كلمـة مليئـة بالتشـجيع والمـدح.

وأخـيرًا، نشـير إلى أن "R. Reasoner" قـد وضـع بعـض البرامـج المهمّـة لبنـاء تقديـر الـذات لـدى الأطفـال في المـدارس، وقـد أخـذ بالإعتبـار المسـائل الآتيّـة:[1]

- شـعور الطفـل بالأمـان في المدرسـة (وضـوح الأنظمـة والتعليـمات والإجـراءات، تعزيـز المسـؤوليّة الشـخصيّة والإحـترام).

1- ريزونر ، روبرت. (2000). بناء تقدير الذات في المدارس الإبتدائية، ترجمة مدارس الظهران الأهلية.، السعودية.

- الشـعور بالهويّـة الذاتيّـة (إحـترام الخصوصيّـة، بنـاء الوعـي وإبـراز نقـاط القـوة لـدى التلميـذ).
- الشـعور بالإنتـماء والإعتـزاز بالمدرسـة (بنـاء بيئـة تبعـث عـلى الثقـة والقبـول وخدمـة الجماعـة).
- الشعور بالجدارة (التشجيع والدعم، التغذية الراجعة، الإحتفال بالنجاح).

ثانيًا- المشكلات العلائقية

هنـاك بعـض الإشـكالات التـي يعـاني منهـا الأطفـال في علاقاتهـم مـع بعضهـم البعـض. وتشـمل هـذه الإشـكالات الاسـتقواء والسـلوك العـدواني ضـد الآخريـن، مـما يدفـع بعـض الأطفـال ـ الضحايـا إلى الانسـحاب والخـوف.

العزلة الاجتماعيّة أو الانطواء Social Isolation

تعنـي العزلـة الابتعـاد عـن الآخريـن، وبقـاء الطفـل منفـردًا معظـم الوقـت، بـدون أن يشـارك رفاقـه في الأنشـطة المختلفـة. إنّ الطفـل الخجـول يشـعر بعـدم الارتيـاح، ولكنّـه يسـتمر في البحـث عـن تواصـل إجتماعـي، بينـما يمتنـع الطفـل المنعـزل بشـكل متعمّـد عـن التفاعـل مـع الآخريـن.

ومن أسباب العزلة الاجتماعيّة نذكر:

1. الخـوف مـن الآخريـن: إنّ خـوف الطفـل مـن الآخريـن بسـبب الاسـتقواء يدفعـه إلى العزلـة لتجنـب مشـاعر السـخرية. فالأطفـال الذيـن يعاملـون بقسـوة غالبًـا مـا يصبحـون شـديدي الحساسـيّة، وهـم يتوقّعـون إسـتجابات سـلبيّة مـن الآخريـن.
2. نقـص المهـارات الاجتماعيـة: التـي تتمثّـل في عـدم تدريـب الأطفـال عـلى الوسـائل اللازمـة لإقامـة الصّداقـات والمحافظـة عليهـا.
3. رفـض الوالديـن للرفـاق: تخـوّف الأهـل مـن معـاشرة أبنائهـم لرفـاق السـوء

ومنعهـم مـن اللعـب مـع الأطفـال الآخريـن. قـد يـؤدي هـذا الرفـض إلى عـدم تشـجيع الطفـل عـلى بنـاء الصداقـات وعـدم المشـاركة في الأنشـطة.

العدوانيّة Aggression

العدوانيـة مجموعـة ميـول فطريـة ومكتسـبة تدفـع الطفـل إلى سـلوك المعارضـة والتحـدّي والاسـتقواء والاعتـداء اللفظـي والجسـدي عـلى الأطفـال الآخريـن أو تحطيـم ممتلكاتهـم. وتظهـر العدوانيّـة عنـد الطفـل مـن خـلال تصرفـات ملموسـة أو مـن خـلال هوامـات (Phantasms) الثـأر التـي تمـرّ في مخيلتـه.

وبالنسـبة إلى "A. Bandura"[1] "يُعـد العـدوان سـلوكًا يمكـن ملاحظتـه، ويرمـي إلى إذلال الآخـر وتهديـده أو ضربـه أو تدمـير شيء يخصّـه. وينفجـر العـدوان بسـبب فقـدان السـيطرة عـلى الذات."

يفـترض "S. Freud" وجـود غريزتـين في الكائـن البـشري: غريـزة الحب والجنـس وغريزة المـوت. وهـذه الأخـيرة ترتبـط بالسـلوك العـدواني وتطغـى عليـه عندمـا تغيـب الظـروف الملائمـة لنمـوّ الأنـا وطاقـة الليبيـدو التـي تنحرف عـن مجراهـا الطبيعي.

يعتقـد بعـض العلـماء مثـل "Dollard M."[2] أنّ الشـعور بالإحبـاط الشـديد قـد يدفـع الفـرد إلى ردّات الفعـل العدوانيّـة وسـلوك الإنتقـام والتخريـب. غـير أن الإحبـاط لا يكفـي وحـده لتفسـير معظـم مظاهـر السـلوك العـدواني إلا إذا كانـت الوضعيّـة الإحباطيّـة مؤلمـة جدًا للشـخص ومثـيرة لـه بحيـث لا يقـوى عـلى ضبـط نفسـه.

ويذهــب "Bandura" إلى أن الســلوك العــدواني عنــد الطفــل يتــمّ اكتســابه عــن طريــق النمذجــة "Modeling" والتعلّــم الاجتماعــي مــن خــلال النــماذج الســلوكيّة

1 - Bandura, A. (1973). Aggression: A Social Learning Analysis. p. 3.

2- Dollard, M. (1939) Frustration and Aggression. P. 79-186.

السيّئة التي يشاهدها في المنزل والحي والبيئة المحليّة ... فضلاً عن أفلام العنف والكرتون ووسائل الإعلام.

يمكن العمل على السلوك العدواني عند الأطفال من خلال العلاج السلوكي والإرشاد النفسي والعلاج باللعب وممارسة الأنشطة الرياضيّة والتدريب على المهارات الاجتماعيّة الخ.

ـ الغضب Anger

الغضب إستجابة إنفعاليّة فيزيولوجيّة عنيفة تظهر عند الفرد في بعض مواقف الإحباط والنبذ والخيبة والغيرة والمشاعر المجروحة والإساءة. والهدف هو إستعادة الإعتبار الذاتي والدفاع عن الكرامة الشخصيّة. قد تكون ردة الفعل عنيفة وقد لا تكون كذلك. فالمسألة تتوقف على طبيعة الوضعيّة وظروف الشخص ومزاجه.

والغضب ظاهرة بشرية شائعة عند الصغار والكبار. ولا يوجد كائن بشريّ لم يختبر الغضب. ولكنّ المهمّ هنا أن نُعلّم الطفل كيف يتعامل مع غضبه وشعوره بالألم والإحباط بطريقة سليمة حتى يصل نموّه الإنفعالي إلى مرحلة النضج. فالغضب الدائم في السلوك يصبح مدمّرًا لصاحبه ومؤلمًا للآخرين.

كثيرٌ من الأطفال المحبطين والمحرومين والمعنّفين يعتقدون أنّ الغضب شيء إيجابي وأنّ العدوانية طريق لتحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم. بيد أنّ الغضب يتطوّر بحسب مراحل النموّ. في مرحلة الرضاعة، يكون الغضب عند الطفل الصغير ردّة فعل طبيعيّة وعفويّة إزاء حالة الجوع أو الألم. وبعد ذلك، يصبح الغضب لدى الطفل وسيلة للإبتزاز حيث يظهر العناد وسلوك المعارضة (ما بين الثالثة والخامسة من العمر). وفي المدرسة الإبتدائيّة، يتعلّم الطفل بعض قواعد السلوك والإنضباط. ولكنّ إستجابة الغضب والعدوانيّة تبقى قائمة عند بعض الأطفال بسبب غياب عوامل

الحماية في حياتهم العائليّة (راجع الفصل الأوّل).

أعراض الغضب

- حالة من الهيجان وإضطراب المزاج.
- دقّات قلب سريعة.
- تعرّق وتنفس سريع.
- الصراخ وتشنّج العضلات.
- إرتجاف الأطراف.
- رفض اتّباع التعليمات أو الأنظمة والتذمّر من المسؤولين والمعلمين.
- رفض المشاركة في الأنشطة التي يتوقّع من الطفل المشاركة فيها.
- تحدّي السلطة أو عدم إحترامها.
- استعمال الألفاظ النابيّة.

أسباب الغضب

نُشير باختصار إلى بعض العوامل التي تؤثّر في استجابات الغضب عند الطفل:

- المزاج الغضوب المصحوب بالاندفاعيّة والتهوّر وكثرة الحركة. ولكن يمكن دائمًا العمل على الطفل لتنمية شخصيته ومهاراته الاجتماعيّة.
- أسلوب التربية الخاطىء عند الأهل والقائم على الشتم والتوبيخ والتهديد والغضب. وهنا تقع المسؤولية الكبرى على عاتق الأهل.
- الأهل المهملون وغير المهتمّين بتربية أبنائهم (أسلوب التساهل وضعف الأنا العليا). وهذا الإهمال يولّد لدى الطفل شخصيّة ضعيفة تضربها الأهواء والانفعالات العمياء.
- العنف المنزلي والتربية القاسية القائمة على العقاب الجسدي والإساءة إلى

الطفـل. وهـذا الجـو سـوف يدفـع الطفـل لاحقًـا إلى محـاكاة السـلوكيات التـي يشـاهدها ويعيشـها. وقـد كشـفت الأبحـاث [1] أنّ الطفـل الغاضـب أو العـدواني الـذي يسـتمر في هـذا السـلوك حتـى الثامنـة مـن عمـره سـوف يصبـح عدوانيًـا عندمـا يشـبّ ويصبـح راشـدًا، بعكـس الطفـل الهـادىء الـذي يجتهـد في المدرسـة ويكـون سـلوكه سـويًا عندمـا يكـبر.

التعامل مع الغضب:

لا بدّ من اتّباع بعض الاستراتيجيات العملية للتعامل مع الغضب عند الأطفال:

- كـنّ قـدوة لطفلـك. الأهـل الذيـن يتصرفـون بهـدوء مـع طفلهـم ويتكلّمـون بصـوت هـادىء، يتعلّـم منهـم الهـدوء، بينـما الأهـل الذيـن يصرخـون ويغضبـون لأبسـط الأسـباب يولّـدون الغضـب والقلـق والخـوف لـدى أطفالهـم.
- اسـتعمل "الإبعـاد المؤقـت" في حـال تخاصـم طفلـك مـع أخيـه. إذ يجـب أن نقـوم بإبعـاد الطفـل الغاضـب فـورًا عـن المـكان ووضعـه في غرفـة أخـرى لدقائـق قليلـة.
- علّـم طفلـك كيـف يهـدّىء غضبـه (التنفّـس العميـق، الإسـترخاء، الموسـيقى، سرد قصـة عـن الغضـب وكيـف انتـصر الولـد عـلى غضبـه ...)
- علّـم طفلـك أن يفكّـر ويؤجّـل غضبـه قائـلاً لنفسـه: مـاذا أكسـب إذا غضبـت؟ مـاذا أخـسر أيضًـا؟
- علّم طفلك الحوار والتعاطف مع الآخر وكيف يقوم بالإعتذار إذا أخطأ إلى سواه.
- ضـع بعـض القواعـد السـلوكيّة الثابتـة لأطفالـك واعتمـد مبـادىء علـم النفـس

1 - Loeber, R. et al. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Chilhood to Adulthood. Annual Review of Psychology, 48, P. 371-410.

لتعديل السلوك (التعزيز الإيجابي والسلبي وكذلك العقاب الإيجابي والسلبي).

ثالثًا: السلوكيات غير الناضجة

ـ نقص الانتباه (Attention Deficit Disorder (ADD

يتّصف نقص الانتباه بميل مفرط إلى تشتّت التفكير وصعوبة التركيز، وتتراوح نسبة إنتشاره لدى الأطفال بين 3 إلى 5 %.

إن نقص الانتباه عند الطفل هو من المشكلات التي تعيق تفاعله مع الآخرين، وتعرقل قدرته على التعلم في مختلف المواد الدراسيّة، لأن معالجة المعلومات لا تتمّ بشكل جيّد في الذاكرة العاملة. ومن المفيد جدًا أن يتمّ تشخيص الاضطراب على يد الأخصائي النفسي (تخلّف عقلي، سبب نورولوجي أو نفسي أو بيئي ناجم عن تعرّض الطفل للزئبق أو الرصاص).

أعراض نقص الانتباه:

يجب أن يدوم الاضطراب المذكور عند الطفل ستة أشهر على الأقل حتى يمكن إعطاء التشخيص النهائي لإضطراب نقص الانتباه. وفي هذه الحالة، يكون الاضطراب مرتبطًا بأسباب نورولوجية (اضطراب في وظيفة الدماغ) أو وراثيّة. وقد حددّت جمعية الطب النفسي الأمريكيّة للعام 2013 عدة أعراض للتشخيص هي:

- يفشل الطفل غالبًا في التركيز على التفاصيل، ويرتكب الأخطاء في العمل المدرسي وفي الأنشطة الأخرى.
- يبدو أنه لا يصغي للآخرين عندما يتكلمون معه بشكل مباشر.

- لا يتبع التعليمات ويفشل في إكمال الواجبات المدرسيّة.
- غالبًا ما يجد صعوبة في تنظيم أعماله.
- يتجنّب العمل ويكره المهمّات التي تتطلب جهدًا عقليًّا لوقت طويل (العمل المدرسي، الواجبات)
- يضيّع الأشياء الضرورية للقيام بالمهمّات والأنشطة المطلوبة مثل: الأدوات المدرسيّة والأقلام والكتب.
- غالبًا يكون سريع التشتت بواسطة المثيرات الخارجية.

ـ نقص الانتباه وكثرة الحركة

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

يتّصف هذا الاضطراب بتقاطع ثلاثة أنماط دائمة: نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية. ويظهر هذا الاضطراب في سلوك الطفل أكان في المنزل أو المدرسة أو اللعب، وينعكس سلبًا على تحصيله الدراسي وعلاقاته الاجتماعيّة.

إن اضطراب نقص الانتباه وكثرة الحركة هو من الاضطرابات الشائعة عند الأطفال، ويظهر عند الذكور أكثر من الإناث.. وقد لا يخلو صفّ دراسي من وجود إثنين أو أكثر من التلامذة الذين يعانون هذا الاضطراب. وتراوح نسبة إنتشاره في المدارس الإبتدائية ما بين 3 - 7 %. وهناك ثلاثة أنماط من الاضطرابات المذكورة هي:

- نقص الانتباه وكثرة الحركة وفيه يكون نقص الانتباه هو الأبرز.
- نقص الانتباه وكثرة الحركة وفيه تكون كثرة الحركة هي الطاغية.
- نقص الانتباه وكثرة الحركة وفيه تتعادل المشكلتان.

أعراض الحركة المفرطة Hyperactivity:

- حركات في اليدين والقدمين عند الطفل وهو جالس في مقعده.
- غالبًا ما يترك مقعده في الصف عندما يجب الجلوس.
- غالبًا ما يركض أو يتسلق أمكنة غير مناسبة.
- غالبًا ما يجد صعوبة في التركيز بهدوء على اللعب أو على الأنشطة.
- غالبًا ما يبدو كما لو أنه منقاد بمحَرِّك.
- غالبًا ما يثرثر بشكل مبالغ فيه.
- غالبًا ما يجيب عن سؤال المخاطب قبل أن ينتهي هذا الأخير من طرح سؤاله.
- غالبًا ما يجد صعوبة في إنتظار دوره.
- غالبًا ما يقاطع الآخرين في حديثهم أو ألعابهم.

أسباب ضعف الانتباه وكثرة الحركة

- خلل في الوظيفة التكامليّة للدماغ.
- عوامل وراثيّة وجينيّة.
- سوء التغذيَة، وكثرة المواد السكّرية وذات الألوان، أو تعرّض الطفل لمادة الرصاص (بيئة ملوّثة).
- عوامل نفسيّة وأسرية تلعب دورًا سيئًا في تنمية المهارات المعرفيّة عند الطفل(العنف المنزلي والإساءة إلى الطفل وجو الفوضى السائد في المنزل وغياب الرعاية الوالديّة).

إن وعي الأهل والمعلّمين لنقص الانتباه وكثرة الحركة عند الطفل يُعتبر ضروريًا لمعالجة هذا الإضطراب. وبدلاً من أنْ نلوم الطفل على إزعاجه للآخرين، يجب السعي لمساعدته حتى يصبح أكثر هدوءًا وقدرة على التكيّف.

ولكـن هـذا الاهتـمام لا يكفـي، إذ يتوجـب إعتـماد بعـض البرامـج المختصّـة التـي تتنـاول تدريـب الأهـل والطفـل للتعامـل مـع الاضطـراب المذكـور وتطبيـق بعـض تقنيـات العـلاج السـلوكي. قـد يصـف الطبيـب بعـض الأدويـة (الريتالـين) لضبـط إضطـراب الحركـة وتحسـين الإنتبـاه والسـلوك، ولكـن هـذا العـلاج يجـب أن يكـون تحـت إشراف الطبيـب فحسـب.

رابعًا: السلوكيّات المضادّة للمجتمع

السـلوكيّات اللاإجتماعيـة هـي السـلوكيّات التـي تضـع الطفـل في حالـة صراع مـع المجتمـع: مثـل الكـذب والسرقـة والـكلام البـذيء والتخريـب والهـرب مـن المدرسـة أو البيـت.

السّرقة Stealing

هـي اضطـراب سـلوكي شـائع عنـد الأطفـال الذكـور أكـثر مـن الإنـاث، ويشـكّل مـا بـين 60 - 70 % مـن جنـح القاصريـن. وتعنـي السرقـة الإسـتيلاء عـلى ممتلـكات الآخـر بـدون إذنٍ منـه. ولكنّنـا لا نسـتطيع أن نتكلّـم عـلى السرقـة كاضطـراب سـلوكي عنـد الطفـل قبـل السادسـة أو السـابعة مـن العمـر، لأن الطفـل لا يميّـز جيّـدًا بـين مـا هـو لـه ومـا لسـواه بسـبب طغيـان الأنويـة عـلى تفكـيره (Egocentrism). وهـذا القصـور المنطقـي لا يمكنّـه مـن إدراك مفاهيـم الملكيـة الخاصـة والقانـون الإجتماعـي والـرادع الأخلاقـي.

يتطـوّر مفهـوم السرقـة بحسـب مراحـل النمـوّ عنـد الطفـل بحيـث يصبـح عمـلاً يسـتحق التأنيـب والعقـاب. وإذا اسـتمرت السرقـة بعـد الثامنـة أو العـاشرة مـن العمـر، فـإن السـلوك المنحـرف سـوف يسـتمر ويتفاقـم في المراهقـة. وهنـا ندخـل في موضـوع الجنـوح والعصابـات.

في البدايـة، يـسرق الطفـل الحلـوى والنقـود مـن المنـزل ثـم تتوسّـع الدائـرة لتشـمل الرفـاق في المدرسـة وسـواهم. وقـد تكـون المسروقـات دون أهميّـة تُذكـر (حلـوى، طعـام، لعبـة). ولكـنّ الأمـور قـد تتطـور ويصبـح الحصـول عـلى المـال أمـرًا هامًـا فضـلاً عـن سرقـة السـيارات والدراجـات الناريـة(المراهقـة). بعـض الأطفـال يشـعرون بالذنـب وبالحاجـة إلى العقـاب بعـد تنفيـذ الفعـل. بينـما لا يشـعر الأطفـال الآخـرون بذلـك لأنهـم يعتقـدون أن مـا يسرقونـه هـو للتعويـض عـن حالـة الحرمـان التـي يعيشـونها. وهـذه الحالـة قـد تسـتمر في السـلوك إذا كانـت البيئـة العائليـة تشـجّع عـلى السرقـة.

إنّ حـالات الحرمـان المـادي والعاطفـي (الفقـر، إنفصـال الطفـل عـن أمـه، الطـلاق، النبـذ والإهـمال) تدفـع بعـض الأطفـال إلى السرقـة التـي تصبـح لديهـم سـلوكًا عاديًـا. وهنـا ندخـل في مجـال الاضطرابـات العصابيّـة، أي أن الطفـل يرمـي مـن خـلال السرقـة، إلى التعويـض عـمّا خسره في أسرتـه مـن حـب وأمـن ورعايـة(ردم النقـص المـادي والعاطفـي)، أو أنـه يبحـث بشـكل لا واعٍ عـن سـلطة بديلـة ينـال منهـا العقـاب والتأنيـب (الميـول المازوشـية وهزيمـة الذات).

لـذا، يسـتدعي سـلوك السرقـة إنتبـاه الأهـل والمعلمـين خصوصًـا إذا إسـتمر بعـد الثامنة مـن العمـر، لأن هـذا السـلوك ينـذر بظهـور الجنـوح في المراهقة.

يسـتعمل "D.Winnicott" مصطلـح "الميـل المضـاد للمجتمـع"[1] للدلالـة عـلى معظـم اضطرابـات السـلوك عنـد الطفـل والمراهـق. وهـو يعتقـد أن السرقـة والتخريـب هـما تعبـير صـارخ عـن حالـة الضيـق التـي يعيشـها الطفـل (الإحبـاط العاطفـي). لـذا، ينظـر هـذا العالِـم إلى سـلوك السرقـة كصرخـة رجـاء ترمـي إلى ترميـم الصدمـة الحاصلـة في حيـاة الطفـل بسـبب الإحبـاط العاطفـي (الخلـل في العلاقـة مـع

1 - Winnicott, D. (1989). De la pédiatrie à la psychanalyse. Tr. fr. Paris: Payot, P. 296-302.

الأم). في السرقة، يحاول الطفل [1] أن يستعيد، على الصعيد الهُوامي أو اللاواعي، الشيء الذي فقده والذي يرمز إلى هُوام الحضن الضائع (الأم). عندما سأل المعالج الطفل "Peter" لماذا تسرق؟ أجاب: " لأنني أريد أن أسترد ما هو لي".

السرقة عند الطفل، بحسب "Winnicott" هي نداء، رجاء أو أمل حيّ للمساعدة موجّه للآخر وكأنه يطلب إليه الاهتمام به راجيًا منه الجواب.

بالنسبة للعلاج، لا يكفي العقاب كي يتوقّف الطفل عن السرقة، لأن العقاب ليس علاجًا شافيًا. إن عودة الاهتمام بالطفل ورعايته من جديد تكفيان لإشاعة الرجاء وردم هوة الإحباط العاطفي. ومن المستحسن أن يبدّل الطفل مدرسته لبناء علاقات جديدة بدون شبهة تذكر. ثم يأتي دور المعلمين ومدير المدرسة الذي يرسل إلى الأهل تقريرًا أسبوعيًا عن سلوك طفلهم. وإذا أخفق الأهل في المهمّة، عندئذ يجب أن يوضع الطفل في مدرسة مختصّة ومشهود لها بجودة الرعاية.

1 - Winnicot, D. (1971). La Consultation thérapeutique. Tr. fr. Paris, Gallimard.

خاتمة

نستنتج مّما تقدّم أن الأطفال يواجهون في مختلف مراحل نموّهم بعض الاضطرابات السلوكيّة والدراسيّة والانفعاليّة والتي تختلف طبيعتها وشدّتها بحسب العوامل الوراثيّة والأسريّة والاجتماعيّة والتربويّة والاقتصاديّة. وهذه المشكلات لا تعود إلى أسباب عضويّة فحسب، وإنما هناك عوامل بيئيّة تتفاعل مع العوامل الشخصيّة والفطريّة منذ الولادة.

إن للأسرة دورًا أساسيًّا وفعّالاً في صحة الطفل النفسيّة. فحالات التفكّك الأسري، والعنف المنزلي والفقر وما شابه تعيق النموّ الانفعالي والمعرفي والاجتماعي عند الطفل وتدفعه إلى أشكال مختلفة من الاضطرابات السلوكيّة والانفعاليّة كالعنف والعدوانيّة والسرقة والتخريب والاكتئاب والقلق وتدنّي تقدير الذات.

كما أن البيئة المدرسيّة المتمثّلة في العلاقة القائمة بين الطفل من ناحية، وبين زملائه ومعلميه من ناحية أخرى، لها تأثير قويّ في ظهور أو عدم ظهور الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة.

فالمناخ المدرسي أو الصفّي الإيجابي القائم على الانضباطيّة والتحفيز وثقافة الاجتهاد والتعاون، يحدّ كثيرًا من تأثير العوامل العائليّة السلبيّة في نموّ الطفل ويساعد على بناء تقدير الذات والثقة بالنفس. أما المناخ المدرسي السلبي القائم على سوء المعاملة وتحقير الطفل وتهديده، فإنه يدفعه أكثر إلى ردات الفعل

السـلبيّة بمـا فيهـا العنـف والتخريـب وإهـمال الواجبـات المدرسـيّة والغـش والكـذب. وهكـذا يحـدث تراكـم التأثـير السـلبي لـكل مـن الأسرة والمدرسـة.

لقـد عالجنـا في هـذا الفصـل بعـض الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة الشـائعة عنـد أطفـال المدرسـة الابتدائيّـة. ونعتقـد أن هـذا الفصـل أسـاسي ومفيـد لأنـه يسـمح لنـا بتحليـل المعطيـات الإحصائيّـة في القسـم الميـداني كي نلقـي الضـوء عـلى مـا يعـاني منـه الأطفـال في المخيّـمات وخارجهـا.

القسم الميداني

تمهيد عام

الفصل الأول: نتائج اختبار Beck للاضطرابات النفسية والسلوكيّة

الفصل الثاني: تفسير النتائج ومناقشتها

تمهيد

نقـوم في هـذا القسـم بعـرض نتائـج البحـث وتحليلهـا ثـمّ تفسـيرها ومناقشـتها، ويضـمّ فصلـين:

- في الفصـل الأوّل نعـرض نتائـج رائـز بيـك للاضطرابـات النفسـية والسّـلوكيّة التـي يعـاني منهـا التلامـذة الفلسـطينيّون في مـدارس الأنـروا[1] وهـي مفهـوم تقديـر الـذّات، والقلـق، والاكتئـاب، والغضـب، واضطـراب السّـلوك كالعدوانيّـة والعنـف، وذلـك لتحديـد درجـة هـذه الاضطرابـات ومـدى انتشـارها لديهـم.
- وفي الفصـل الثـاني نقـوم بتفسـير النتائـج ومناقشـتها، محاولـين الإضـاءة عـلى أسـباب تلـك الاضطرابـات، ومـدى إرتباطهـا بالبيئـة الاجتماعيّـة التـي تؤثّـر في حيـاة التلامـذة وتحصيلهـم الـدّراسيّ.

1- وكالة الأمم المتّحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيّين في الشرق الأدنى

تمهيد عام

يتنـاول هـذا التمهيـد عرضًـا موجـزا للفرضيـات وكيفيّـة إختيـار العيّنـة وأدوات الدراسـة والصفـوف المسـتهدفة، فضـلاً عـن بعـض العوامـل الديمغرافيّـة التـي تـضيء عـلى الظـروف المعيشـيّة والسـكنيّة والتربويّـة لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين في بعـض مخيّـمات لبنـان.

نـودّ أن نتحقّـق مـا إذا كانـت ظـروف المخيّـمات ومـا فيهـا مـن ضغـوط تؤثّـر سـلبًا في الأطفـال وتـؤدّي إلى ظهـور الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة لديهم.(تـدنّي تقديـر الـذّات، القلـق، الاكتئـاب، الغضـب، المشـكلات السـلوكيّة). ومـا يهمّنـا أيضًـا هـو دراسـة الفـروق في درجـة الاضطرابـات المذكـورة بـين أطفـال المخيّـمات والأطفـال الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خارجهـا. إلى جانـب ذلـك، سـوف نتنـاول مختلـف العوامـل الديمغرافيّـة لـنرى مـدى تأثيرهـا في تفاقـم ظهـور الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة (الجنـدر، المسـتوى الاقتصـاديّ والتعليمـيّ للأهـل، عـدد أفـراد الأسرة الـخ...).

أولاً- مجتمع الدراسة والعيّنة:

1. مجتمع الدراسة:

تديـر الأنـروا عـددًا كبـيرًا مـن المـدارس في لبنـان، إبتدائيّـة، ومتوسـطة وثانويّـة، وهـي موزّعـة عـلى خمـس مناطـق تعليميّـة: طرابلـس، وبـيروت، والبقـاع، وصيـدا، وصـور.

وبما أنّ موضوع البحث يتناول المشكلات النفسيّة والسلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين في مدارس الأنروا، فلا بدّ أن تشمل العيّنة عددًا من الذّكور والإناث داخل المخيّمات وخارجها. لذا ينحصر مجتمع الدراسة في تلامذة المرحلة الابتدائيّة.

وبما أنّنا نرغب في مقارنة التلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون خارج المخيّمات، مع التلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها، فقد إخترنا عددًا من الأطفال اللبنانيّين من جوار المخيّمات لنرى إلى أي مدى تؤثّر البيئة الإجتماعيّة المتشابهة في سلوك التلامذة وتحصيلهم الدراسي.

2. العيّنة:

أ. المدارس:

- مدارس الأنروا: ضمّت عيّنة البحث أربع مدارس داخل المخيّمات: مدرستان للذّكور ومدرستان للإناث، وأربع مدارس خارج المخيمات: مدرستان للذكور ومدرستان للإناث.
- مدرسة لبنانيّة رسميّة مختلطة : مدرسة في منطقة صبرا.

ب- الصفوف: يشمل البحث الأطفال ما بين 6 - 12 سنة. لذا فقد تمّ اختيار صفوف الثاني، والرابع والسادس. وبذلك يبلغ عدد أفراد العينة 360 تلميذًا من الفلسطينيّين الموزّعين على ثماني مدارس نصفهم داخل المخيّمات، ونصفهم خارجها، فضلاً عن 90 تلميذًا من اللبنانيّين. وقد جرى اختيار الصفوف بالطريقة العشوائيّة. كما تمّ اختيار عدد من المعلمين حيث وصل عددهم إلى السبعين.

يتبيّن من خلال الجداول الآتية كيفية توزيع التلامذة على المدارس بحسب الجنس والصّف والتحصيل والبيئة الاجتماعيّة.

أ- توزيع العيّنة على المدارس:

جدول رقم (1) توزّع العيّنة على المدارس

مدارس أنروا	الصف الثّاني		الصف الرّابع		الصف السّادس		المجموع
داخل المخيّمات	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المدرسة الأولى للإناث		15		15		15	45
المدرسة الثانية للإناث		15		15		15	45
المدرسة الأولى للذكور	15		15		15		45
المدرسة الثانية للذكور	15		15		15		45
خارج المخيّمات	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
المدرسة الأولى للإناث		15		15		15	45
المدرسة الثانية للإناث		15		15		15	45
المدرسة الأولى للذكور	15		15		15		45
المدرسة الثانية للذكور	15		15		15		45
المجموع	60	60	60	60	60	60	360
مدرسة رسميّة للمقارنة	الصّفّ الثّاني		الصّفّ الرّابع		الصّفّ السّادس		المجموع
منطقة صبرا	15	15	15	15	15	15	90

ب- الوضع العائلي للتّلامذة:

جدول رقم (2) الوضع العائليّ للتّلامذة

الوضع العائليّ للتّلامذة	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
يعيش التّلميذ مع والديه	149	% 83,2	149	%86,6	83	%97,6
يعيش التّلميذ مع أحد والديه أو أقاربه	30	%16,8	23	%13,4	2	%2,4
المجموع	179	%100	172	%100	85	%100

يظهـر مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ 83,2% مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات و 86,6 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا يعيشـون مـع والديهـم، وهنـاك 16,8 % مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات و13,4 % خارجهـا يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو مـع أقاربهـم. أمّـا بالنسـبة للتّلامـذة اللبنانيّـين، فهنـاك 97,6 % منهـم يعيشـون مـع والديهـم و 2,4 % ، منهـم يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو مـع أقاربهـم.

يوجـد تقـارب في الوضـع العائـليّ الـذي يعيشـه التّلامـذة داخـل المخيّـمات وخارجهـا، إلاّ أنّ نسـبة الذيـن لا يعيشـون مـع والديهـم مرتفعـة أكـثر في المخيّـمات ، وهـي تـتراوح بـين 13 % و 17 %، مقابـل 2,4 % فقـط لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين. وهـذا يشـير إلى أنّ الوضـع العائـلي للتّلامـذة الفلسـطينيّين هـو سيّء، وأنّ هـؤلاء التّلامـذة محرومـون مـن رعايـة الأمّ أو الأبّ وحنانهـما، وأحيانًـا مـن الأمّ والأبّ معًـا، ومنهـم مـن يعيشـون مـع أحـد أقاربهـم بسـبب وفـاة أحـد الوالديـن، أو سـجن الأب أو بسـبب الطـلاق الـخ... وهـذا قـد ينعكـس سـلبًا عـلى نفسـيّة التّلامـذة وسـلوكهم وتحصيلهـم الـدّراسيّ.

ج- المستوى التعليميّ للأبّ:

جدول رقم (3) المستوى التّعليمي للأبّ

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
المستوى التّعليميّ للأبّ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
أمّيّ أو ابتدائيّ	86	%50,3	63	%38,4	24	%38,1
متوسّط أو ثانويّ	77	%45	65	%51,8	32	%50,8
جامعيّ	8	%4,7	16	%9,8	7	%11,1
المجموع	171	%100	164	%100	63	%100

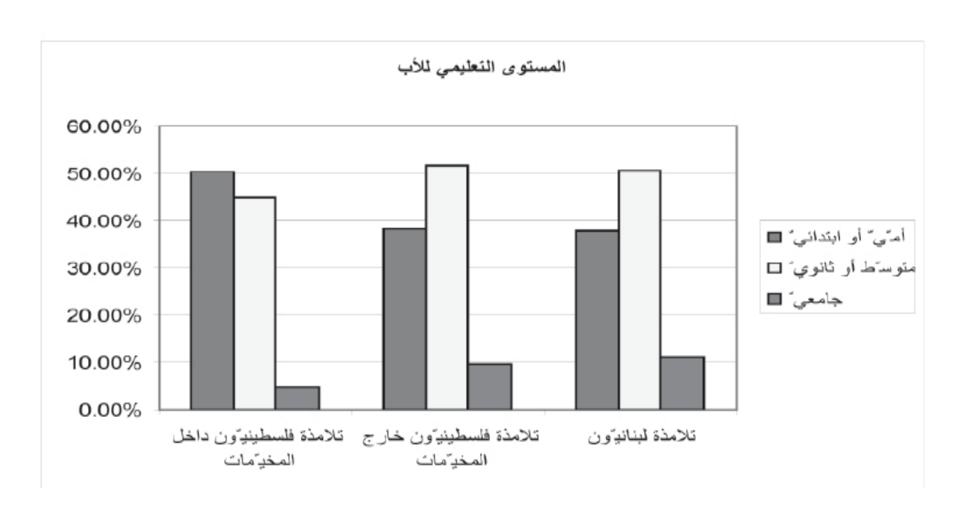
يتبـيّن مـن خـلال هـذا الجـدّول أنّ 50,3 % مـن التلامـذة داخـل المخيّـمات و38,4 % خارجهـا ينتمـون إلى أب أمّـيّ أو ذي مسـتوى إبتـدائي. وهنـاك 45 % مـن التلامـذة داخـل المخيّـمات و 51,8 % خارجهـا مسـتوى والدهـم التعليمـي متوسـط أو ثانـوي. ونجـد 4,7 % مـن التلامـذة داخـل المخيّـمات و 9,8 % خارجهـا مسـتوى والدهـم التعليمـي جامعـي.

أمـا بالنسـبة للتلامـذة اللبنانيّـين، فهنـاك 38,1 % منهـم مسـتوى والدهـم التعليمـي أمّـيّ أو إبتـدائي، و 50,8 % منهـم يـتراوح مسـتوى والدهـم التعليمـي مـا بـين المتوسـط والثانـوي. وهنـاك 11,1 % فقـط مـن الآبـاء لديهـم مسـتوى جامعـي.

والرّسم البيانيّ يوضح المستوى التّعليميّ للآباء:

رسم بياني (1)

يبـدو أنّ هنـاك تباينًـا بـارزًا في مسـتوى الأب التعليمـي لـدى الذيـن يعيشـون



داخـل المخيّـمات وخارجهـا. إذ إنّ المسـتوى التّعليمـيّ لـلأب خـارج المخيّـمات أفضـل مـن المسـتوى التّعليمـيّ لـلأب داخـل المخيّـمات. فالمسـتوى التّعليمـيّ للآبـاء داخـل المخيّـمات متـدنٍّ، إذ أنّ نصفهـم أميّـون، أو مـن المسـتوى الابتـدائيّ. وكلمـة ابتـدائيّ لا تعنـي هنـا انّـه قـد أنهـى الصّـفّ السّـادس، وإنّمـا يمكـن أن يكـون قـد أنهـى الصّـفّ الأوّل

أو الثّـاني أو الثّالـث. وكذلـك الأمـر بالنسـبة للمتوسّـط أو الثّانـويّ، أي يمكـن أن يكـون الأبّ قـد أنهـى فقـط الصّـف السّـابع أو الثّامـن.

أمّـا المسـتوى التّعليمـي للآبـاء الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، فهـو متقـارب مـع المسـتوى التّعليمـيّ للآبـاء اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

د- المستوى التّعليميّ للأمّ:

جدول رقم (4) المستوى التّعليمي للأمّ

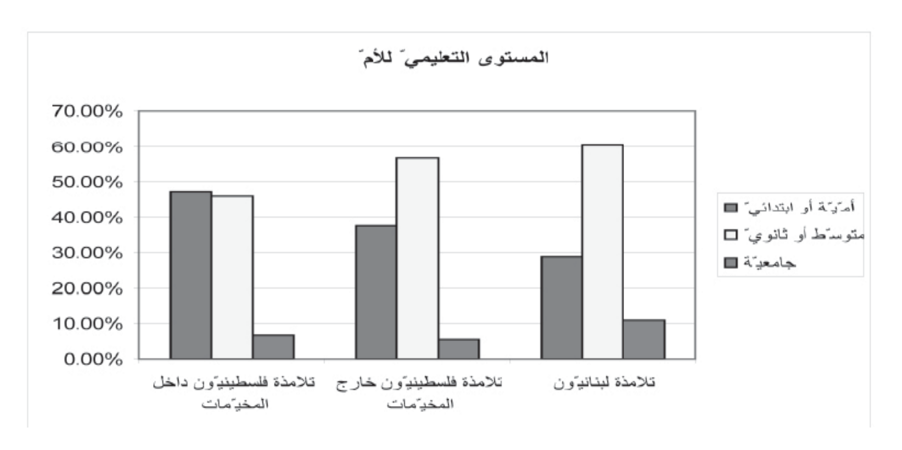
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
المستوى التّعلميّ للأمّ	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
أمّيّة أو ابتدائيّ	84	%47,2	64	%37,6	21	%28,8
متوسّط أو ثانويّ	82	%46	96	%56,5	44	%60,3
جامعيّ	12	%6,8	10	%5,9	8	%11
المجموع	178	%100	170	%100	73	%100

يبـيّن الجـدول أعـلاه أنّ 47,2 % مـن التلامـذة داخـل المخيّـمات و 37,6 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا لديهـم أمهـات أميّـات أو بالـكاد يقـرأن ويكتـبنّ. وهنـاك 46 % مـن التـلامـذة داخـل المخيّـمات و 56,5 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا يصـل مسـتوى أمّهاتهـم التعليمـي إلى المتوسـط أو الثانـوي. وهنـاك فقـط 6,8 % مـن التلامـذة داخـل المخيّـمات و 5,9 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا قـد وصلـت أمهاتهـم إلى المسـتوى الجامعـي.

أمـا بالنسـبة للتلامـذة اللبنانيّـين، فهنـاك 28,8 % منهـم لديهـم أمهـات أميّـات أو بالكاد يقـرأن ويكتبنّ و 60,3 % ذات مسـتوى متوسـط أو ثانـوي، و11 % ذات مسـتوى جامعـيّ.

والرسم البياني يوضح المستوى التّعليمي للأمّهات.

رسم بيانيّ رقم (2)



يتبيّن وجود تباين في المستوى التّعليميّ للأمّهات اللواتي يعشن داخل المخيّمات وخارجها. إذ أن المستوى التّعليمي خارج المخيّمات هو أعلى من المستوى التّعليميّ للأمّهات داخل المخيّمات. إذ نلاحظ أنّ حوالى نصف الأمّهات أمّيات أو بالكاد يعرفن القراءة والكتابة، كما أنّ نسبة الأمّهات الجامعيّات هي منخفضة سواء داخل المخيّمات أو خارجها.

أمّا بالنسبة للمستوى التّعليميّ للأمهات اللبنانيّات فهو أفضل من المستوى التّعليميّ للأمّهات الفلسطينيّات.

٥- مهنة الأب:

جدول رقم (5) مهنة الأب

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيون	
مهنة الأب	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
متوفٍّ	5	%2,9	5	%2,9	2	%2,6
عاطل عن العمل	21	%12,1	24	%14	1	%1,3
عامل، أو تاجر صغير	130	%75,2	121	%70,8	50	%64,1
موظّف أو يعمل في مهن عليا	17	%9,8	21	%12,2	25	%32,1
المجموع	173	%100	171	%100	78	%100

يتبـيّن لنـا مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ 2,9 % مـن الآبـاء داخـل المخيّـمات و2,9 % خارجها متوقّـون. وهنـاك 12,1 % مـن الآبـاء داخـل المخيّـمات و14 % مـن خارجهـا عاطلـون عـن العمـل. كـما أنّ 75,2 % مـن الآبـاء الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات و 70,8 % مـن الذيـن يعيشـون خارجهـا هـم عـمّال[1]، أو تجّـار صغـار[2]، أو يعملـون في مهـن حـرّة[3] بسـيطة، وهنـاك 9,8 % مـن الآبـاء داخـل المخيّـمات و12,2 % مـن خارجهـا هـم موظّفـون.

أمّـا بالنسـبة للآبـاء اللبنانيّـين، فهنـاك 2,6 % منهـم متوقّـون، و1,3 % منهـم عاطلـون عـن العمـل، و64,4 % منهـم عـمّال أو تجّـار صغـار، أو يعملـون في مهـن حـرّة، و32,1 % منهـم موظّفـون أو يعملـون في مهـن عليـا أو مـا شـابه ذلـك[4].

إنّ معظـم الآبـاء الفلسـطينيّين هـم عـمّال ويعملـون في مهـن حـرّة متواضعـة أو كتجّـار صغـار. وهنـاك نسـبة منهـم عاطلـون عـن العمـل. أمّـا نسـبة الموظّفـين، أو الذيـن يعملـون في مهـن عليـا فهـي ضئيلـة. ومعظـم الموظّفـين يعملـون في وكالـة الأنـروا. إن قانـون العمـل اللبنـاني يمنـع الفلسـطيني مـن العمـل في أكـثر مـن70 مهنـة مثـل الطّـب، والهندسـة، والمحامـاة، والصيدلـة والمحاسـبة وغيرها...لذلـك نجـد أنّ بعـض المتعلّمـين يعملـون كعـمّال في أعـمال ليـس لهـا علاقـة باختصاصاتهـم، مّـما يشـكّل عامـل إحبـاط لهـم، إذ ليـس مـن السـهل عليهـم أن يجـدوا وظيفـة تلبّـي طموحاتهـم. وهــذا قــد يكــون أحــد الأســباب في تــدني الدافعيّــة للتعلّــم وفي الوضــع الاقتصـاديّ المـتردي في المجتمـع الفلسـطينيّ في لبنـان.

أمّـا بالنسـبة لآبـاء التّلامـذة اللبنانيّـين، فوضعهـم أفضـل بكثـير، فهنـاك حـوالى ثلـث الآبـاء يعملـون كموظّفـين أو في مهـن عليـا.

1- بائع في محل ، عامل بناء ، عامل في مؤسسة، الخ...

2- صاحب بسطة خضار، أو أسماك، أو ثياب ، أو صاحب دكّان صغير الخ...

3- حدّاد، نجّار، بلاّط ...

4- طبيب، مهندس، مدرّس، محاسب، صحافي الخ...

و- عمل الأمّ:

جدول رقم (6) عمل الأمّ

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّات	
عمل الأمّ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
ربّة منزل	137	%77,8	150	%88,8	73	%90,1
تعمل خارج المنزل	38	%21,6	17	%10,1	8	%9,9
متوفّاة	1	%2,6	2	%1,2	-	-
المجموع	176	%100	169	%100	81	%100

يتبـيّن لنـا مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ 77,8 % مـن الأمّهـات داخـل المخيّـمات و88,8 % مـن خارجهـا هـنّ ربّـات منـازل. وهنـاك 21,6 % مـن اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات و 10,1 % مّمـن يعشـن خارجهـا يعملـن خـارج المنـزل. ونجـد أيضًـا أن 2,6 % مـن الأمّهـات داخـل المخيّـمات و 1,2 % خارجهـا هـنّ متوفيّـات.

أمـا بالنّسـبة للأمّهـات اللبنانيّـات، فهنـاك 90,1 % منهـنّ ربّـات منـازل، وهنـاك 9,9 % منهـنّ يعملـن خـارج المنـزل.

معظـم الأمّهـات سـواء اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات أو خارجهـا هـنّ ربّـات منـازل، إلاّ أنّ نسـبة الأمّهـات العامـلات اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات هـي ضعـف نسـبة الأمّهـات اللـواتي يعشـن خارجهـا. وهـذا قـد يعـود إلى الوضـع الاقتصـاديّ السـيّـىء داخـل المخيّـمات. كـما تبـينّ أنّ هنـاك تقاربًـا بـين نسـبة الأمّهـات الفلسـطينيّات العامـلات خـارج المخيّـمات ونسـبة الأمّهـات اللبنانيّـات.

الجدول الآتي يوضح نوع العمل الذي تقوم به الأمّهات العاملات.

جدول رقم (7) مهنة الأمّ

	فلسطينيّات داخل المخيّم		فلسطينيّات خارج المخيّم		لبنانيّات	
مهنة الأمّ	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
عاملة	34	%89,4	12	%70,6	4	%50
موظّفة	2	%5,3	2	%11,8	3	%37,5
مدرّسة	2	%5,3	3	%17,6	1	%12,5
المجموع	38	%100	17	%100	8	%100

يتبـيّن مـن خـلال الجـدول أنّ 89,4 % مـن الأمّهـات العامـلات داخـل المخيّـمات و70,6 % خارجهـا يعملـن كعامـلات، و5,3% داخـل المخيّـمات و11,8 % خارجها يعملن كموظّفـات، و 5,3 % داخـل المخيّـمات و 17,6 % خارجهـا يعملن كمدرّسـات.

وهنـاك 50 % مـن الأمّهـات اللبنانيّـات يعملّـن كعامـلات، و37,5 % يعملـن كموظفات، و12,5 % كمدرّسات.

ز- الدخل الشهريّ للأسرة:

جدول رقم (8) الدّخل الشهريّ للأسرة

الدّخل الشّهريّ للأسرة	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
أقلّ من 400 ألف ل.ل	107	%61,5	69	%41,1	20	%30,8
400-700ألف ل.ل	54	31%	68	40,5%	30	46,2%
أكثر من 700 ألف ل.ل	13	7,5%	31	18,4%	15	23%
المجموع	174	100%	168	100%	65	100%

يتبـيّن مـن خـلال الجـدول أنّ 61,5% مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين مـن المخيّـمات، و41,1 % خارجهـا لديهـم دخـل شـهري عائـلي أقـلّ مـن 400 ألـف ل.ل (266 دولارًا)، وهنـاك 31 % مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات و 40,5 % خارجهـا لديهـم دخـل عائـلي بـين 400 - 700 ألـف ل.ل(266 -466 دولارًا)، وهنـاك و7,5% فقـط مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات و 18,4 % خارجهـا يتجـاوز دخـل عائلتهـم الشّـهريّ 700 ألـف ل.ل.

أمّـا بالنسـبة للتّلامـذة اللبنانيّـين، فتبـيّن أنّ 30,8 % منهـم لديـم دخـل عائـلي أقـل مـن 400 ألـف ل.ل، و 46,2 % منهـم يـتراوح دخلهـم مـا بـين 400 – 700 ألـف ل.ل، و 23 % يتجـاوز دخـل عائلتهـم الشّـهريّ 700 ألـف ل.ل.

إن الوضـع الاقتصـاديّ سـيّىء لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّن في لبنـان بشـكل عـامّ وفي المخيّـمات بشـكل خـاصّ. إذ أنّ حـوالى ثلثـي التّلامـذة داخـل المخيّـمات يصـل دخـل عائلتهـم الشّـهريّ إلى أقـلّ مـن 400 ألـف ل.ل. مـع العلـم أنّ معـدل أفـراد العائلـة الفلسـطينيّة داخـل المخيّـمات يـراوح مـا بـين 6 - 8 أشـخاص.

أمّـا بالنّسـبة للتّلامـذة اللبنانيّـين، فوضعهـم الاقتصـاديّ أفضـل حـالاً مـن وضـع التّلامـذة الفلسطينيّين.

ح- عدد أفراد الأسرة:

جدول رقم (9) عدد أفراد الأسرة

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
عدد أفراد الأسرة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
1 - 2	1	%0,6	3	%1,8	-	-
3 - 5	62	%36,7	58	%34,9	29	%33,3
6 - 8	86	%49,8	88	%53	48	%55,1
9 - 11	23	%13,3	17	%10,2	10	%11,5
12	1	%0,6	-	-	-	-
المجموع	174	%100	166	%100	٨٧	%100

تبـيّن مـن خـلال الجـدول أعـلاه أنّ 36,7 % مـن الأسر الفلسـطينيّة التـي تعيـش داخـل المخيّـمات تضـمّ مـا بـين 3 - 5 أفـراد، و49,8 % مـا بـين 6 - 8 أفـراد، و 13,3 % مـا بـين 9 - 11 فـردًا و 0,6 % أكـثر مـن 11 فـردًا. وهـذا ينطبـق أيضًـا عـلى الأسر الفلسـطينيّة خـارج المخيّـمات. فهنـاك 1,8 % مـن الأسر الفلسـطينيّة تتألـف مـن فرديـن أي أن التلميـذ يعيـش مـع أحـد والديـه أو أحـد أقاربـه، و 34,9% مـا بـين 3 - 5 أفـراد، و 53 % مـا بـين 6- 8 أفـراد، و10,2 % مـا بـين 9 - 11 فـردًا.

أمـا بالنسـبة لـلأسر اللبنانيّـة، فهنـاك 33,3% منهـا تضـمّ 3 - 5 أفـراد، و55,1 % مـا بـين 6 - 8 أفـراد، و 11,5 % مـا بـين 9 - 11 فـردًا. وبذلـك يبلـغ المعـدل الوسـطي لأفـراد الأسرة اللبنانيّـة 6,4 في المنطقـة المجـاورة للمخيّـمات.

ط - المستوى التّحصيليّ للتّلامذة

جدول رقم (10) المستوى التّحصيليّ للتّلامذة

	داخل المخيّم		خارج المخيّم		لبنانيّون	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
تحصيل متدنٍّ (أقل من 50/100)	102	%57,3	34	%20	15	%18,8
تحصيل مقبول (50- 60/100)	39	%21,9	68	%40	39	%48,1
تحصيل حسن أو جيّد (أكثر من 60/100)	37	%20,8	68	%40	27	%33,3
المجموع	178	%100	170	%100	81	%100

يتبـيّن مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ 57,3% مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات

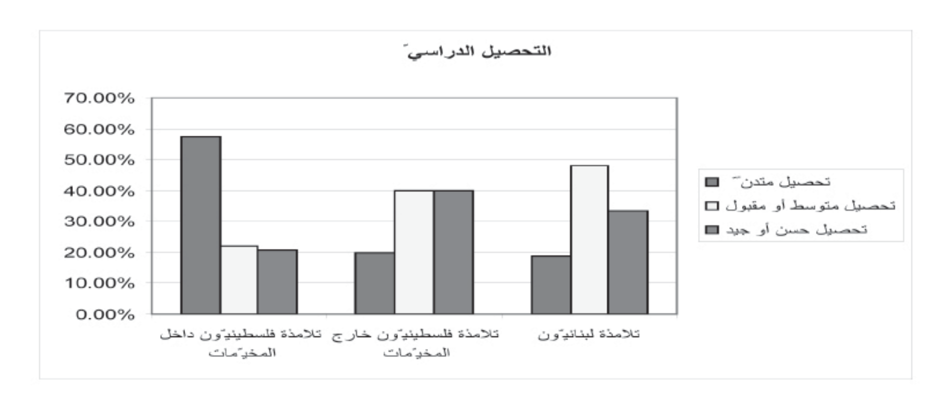
و20 % مـن التّلامـذة خارجهـا لديهـم تحصيـل دراسيّ متـدنٍّ أي أنّ علاماتهـم أقـلّ مـن 10/20 ، وهـم معرّضـون للرسـوب في صفوفهـم. وهنـاك 21,9 % مـن التّلامـذة داخـل المخيّـمات و 40 % مـن التّلامـذة خارجهـا لديهـم تحصيـل دراسيّ متوسّـط أو مقبـول، كـما أنّ هنـاك 20,8 % مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات، و 40 % مـن التّلامـذة خارجهـا لديهـم تحصيـل دراسي جيّـد.

أمّـا بالنسـبة للتّلامـذة اللبنانيّـين، فهنـاك 18,8 % منهـم لديهـم تحصيـل دراسي متـدنٍّ، و48,1 % منهـم تحصيلهـم متوسّـط، و % 33,3 تحصيلهـم جيّـد.

و الرّسم البيانيّ يوضح مستوى تحصيل التّلامذة الدراسيّ.

رسم بيانيّ رقم (3)

يوضـح هـذا الرّسـم البيـانيّ أنّ المسـتوى الـدّراسيّ للتّلامـذة خـارج المخيّـمات هـو أفضل



بكثـير مـن الذيـن يعيشـون داخلهـا، إذ أنّ الوضـع الـدّراسيّ للتّلامـذة داخـل المخيّـمات سـيّىء جـدًّا، مـع العلـم أنّ المؤهّـلات العلميّـة للمعلّمـين متشـابهة، وكذلـك التجهيـزات المدرسـيّة، حتّـى أنّ الأبنيـة المدرسـيّة داخـل المخيّـمات هـي أفضـل حـالاً مـن الأبنيـة المدرسـيّة خـارج المخيّـمات. وهـذه المشـكلة قـد ترتبـط بطبيعـة الظـروف المعيشـيّة والنفسـيّة في المخيّـمات.

كـما يبـدو هنـاك تقـارب في المسـتوى الـدّراسيّ بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين

الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، والتّلامـذة اللبنانيّـين في المدرسـة الرسـميّة الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

ثانياً – أدوات الدّراسة

اعتمدنـا في هــذه الدّراســة رائــز Beck Youth Inventory الــذي يضــمّ خمســة مقاييـس فرعيـة: مفهـوم الـذّات، القلـق، الاكتئـاب، الغضـب، واضطـراب السّـلوك، بالإضافـة إلى اسـتبيان خـاصّ بالتّلميـذ يتضمّـن بعديـن، الأول يـدرس علاقـة التّلميـذ مـع أهلـه، والبعـد الثّـاني علاقـة التّلميـذ مـع معلّميـه، وهنـاك اسـتبيان خـاص بالمعلّـم حـول المشـكلات التـي يعـاني منهـا التّلامـذة في المدرسـة مـن وجهـة نظـره.

1- رائز Beck

ويُطبـق هـذا المقيـاس عـلى الأطفـال والمراهقـين الذيـن تـتراوح أعمارهـم بـين السّـابعة والسـابعة عـشرة. يتألّـف هـذا المقيـاس مـن مئـة سـؤال موزّعـة عـلى خمسـة مجـالات مـن الاضطرابــات كــما ذكرنــا.

يضـمّ كلّ مقيـاس عشريـن بنـداً تتنـاول الأفـكار والمشـاعر والمـؤشّرات المرتبطـة بالاضطرابـات الانفعاليّــة والســلوكيّة.

أ- المقيـاس الفرعـي للاكتئـاب: صُمّـم هـذا المقيـاس لتحديـد أعـراض الاكتئـاب لـدى الأطفـال والمراهقـين. ويتضمّـن عشريـن بنـداً مثـل: أعتقـد أنّ حيـاتي سـيّئة، أشـعر بأنّنـي وحيد، ولا أحـد يحبّنـي، أشـعر برغبـة في البـكاء، أنـا أكـره نفـسي الـخ . هـذه البنـود تعكـس المزاجيّـة والتشـاؤم، والشّـعور بالفشـل وعـدم الرضـا عـن النّفـس، والشّـعور بالذنـب، وكراهيّـة الـذّات والانسـحاب الاجتماعـيّ، وصعوبـات العمـل، والأرق والتّعـب، ونقـص الشّـهيّة وفقـدان الـوزن. تتوافـق بنـود هـذا المقيـاس مـع معايـير الإكتئـاب في الدليـل الأمريـكي

للتشـخيص(DSM). وتكـون الإجابـة عـن بنـود المقيـاس بأربـع درجـات (أبـدًا ونـادرًا وأحيانًـا ودائمًـا).

ب- المقيـاس الفرعـي للقلـق: يتضمّـن عشريـن بنـداً مثـل: أخـاف مـن أن يؤذينـي أحـد في المدرسـة، أحلامـي في الليـل تخيفنـي، أنـا عصبـيّ المـزاج، بـالي مشـغول. هـذه البنـود تعكـس قلـق الأطفـال والمراهقـين بشـأن الآداء المـدرسيّ كالخـوف مـن المدرسـة، وردود الفعـل السّـلبيّة مـن الآخريـن، أو التعـرّض لـلأذى، والخـوف عـلى الصّحّـة، وفقـدان السّـيطرة، والأعـراض الفيزيولوجيّـة المرتبطـة بالقلـق.

ت- المقيـاس الفرعـي للغضـب: يتضمّـن عشريـن بنـدًا مثـل: أشـعر برغبـة في الـصّراخ ، أعتقـد أنّ النـاس يحاولـون إيـذائي، أعتقـد أنّ حيـاتي سـيّئة وفيهـا ظلـم الـخ. هـذه البنـود تعكـس الإدراك لسـوء المعاملـة، والأفـكار السّـلبيّة عـن الآخريـن، ومشـاعر الغضـب والكراهيّـة والأعـراض الفيزيولوجيّـة المصاحبـة.

ث- المقيـاس الفرعـي لإضطـراب السّـلوك: يضـمّ عشريـن بنـدًا مثـل أنـا أسرق بعـض الأشـياء، أقـوم بأعـمال دنيئـة (غـير مهذبـة)، أتعـارك مـع الآخريـن، أحـبّ أن أثـير غضـب الآخرين، أتجـادل مـع الكبـار، أخالـف الأنظمـة والقوانـين، أكـذب عـلى الآخريـن، أشـتم الكبـار. هـذه البنـود تعكـس السّـلوكيّات والأفـكار والاتّجاهـات السـلبيّة.

ج- المقيـاس الفرعـي لمفهـوم الـذات: يتضمّـن عشريـن بنـدًا مثـل: أعمـل بجـدًّ ونشـاط، أشـعر بأنّنـي قـويّ، يحـب النـاس رفقتـي، أنـا لطيـف مـع الآخريـن، أفتخـر بالأعـمال التـي أقـوم بهـا، أحـبّ جسـدي وأحافـظ عليـه، أنـا سـعيد بنفـسي. هـذه البنـود تقيـس مسـتوى إدراك الـذّات كالكفايـات، والقـدرات، والنظـرة الإيجابيّـة أو السّـلبيّة للـذّات.

بالنسـبة لاحتسـاب درجـة الاضطـراب وبحسـب الدليـل المرفـق مـع الرائـز، فقـد تـمّ احتسـاب درجـة اضطرابـات القلـق، والاكتئـاب، والغضـب، واضطـراب السّـلوك كالآتي:

- إذا كانت الدرجة T score = 44 أو أقل يكون الاضطراب متدنيًا.
- إذا كانت T = 55 - 45 تكون نتيجة الاضطراب بدرجة متوسطة.
- إذا كانت T = 69 - 56 يكون الاضطراب مرتفعًا.
- إذا كانت T = 70 أو أكثر يكون الاضطراب مرتفعًا جدًا.

أما بالنسبة لتقدير الذات، فقد تمّ احتساب القيمة كالآتي:

- إذا كانت T = 44 أو أقل يكون تقدير الذّات متدنيًا.
- إذا كانت T = 55 - 45 يكون تقدير الذّات متوسطًا.
- إذا كانت T = 56 أو أكثر يكون تقدير الذّات مرتفعًا

إذا إسـتمرت الاضطرابـات النفسـيّة عنـد الأطفـال والمراهقـين أكـثر مـن سـتة أشـهر، عندئـد يتوجـب تقويـم الحالـة والتدخـل العلاجـي، لأن هـذا الخلـل يهـدّد النّمـوّ الانفعـالي لـدى الطّفـل ويعرقـل لديـه مسـيرة التّعلّـم. « لقـد أظهـرت الدّراسـات أنّ انتشـار الاضطرابـات الانفعاليّـة والسـلوكيّة عنـد الأطفـال والمراهقـين تـتراوح مـا بـين 3 - 15 %.[1]

ونظـرًا للنقـص الكبـير في وجـود اختصاصيّـين أكفّـاء لقيـاس اضطرابـات الصّحّة النفسـيّة عنـد الأطفـال والمراهقـين في المخيّـمات، فإننـا نـرى أنّ رائـز Beck سـوف يسـاعدنا جـدًّا في هـذا المجـال لأنّـه سـهل التّطبيـق ولا يحتـاج إلى وقـت طويـل (حـوالى عـشر دقائـق) ويمكـن التـدرّب عـلى استـعماله بمسـاعدة الإختصـاصي الإكلينيـكي .

1- Pless, Ivan. (1994). The Epidemiology of Childhood Disorders. p.326.

2 ـ استبيان مخصّص للتلميذ:

الهـدف مـن هـذا الاسـتبيان هـو تحديد نـوع العلاقـة التي تربـط التّلميـذ بعائلتـه وبمعلميه، ومـدى تأثيرهـا في درجـة اضطراباتـه. يضـمّ هـذا الاسـتبيان أسـئلة مغلقـة وعـلى التلميـذ أن يضـع إشـارة (×) تحـت عبـارة نـادرًا أو أحيانًـا أو دائمًـا. ويتنـاول الاسـتبيان عـدّة متغـيّرات هـي:

- العمر.
- الوضع الاجتماعيّ للتّلميذ: يعيش مع والديه، أو أحدهما، أو مع أقاربه.
- المستوى التعليميّ لكل من الأب والأم: أميّ وإبتدائيّ، متوسّط، ثانويّ، جامعيّ.
- مهنة الأب: عاطل عن العمل، عامل، موظّف، تاجر، عمل حرّ، مهن عليا.
- مهنة الأمّ: ربّة منزل، عاملة، موظّفة.
- الدخـل الشّـهريّ لـلأسرة: أقـل مـن 400ألـف ل.ل، بـين400 - 700 ألـف ل.ل، أكـثر مـن 700 ألـف ل.ل.
- عدد أفراد الأسرة.
- المستوى التّحصيليّ للتلميذ[1]: تحصيله متدنٍّ ، مقبول، حسن أو جيّد.

3 ـ إستبيان مخصّص للمعلّم:

الهـدف مـن هـذا الاسـتبيان هـو تحديـد المشـكلات التـي يعـاني منهـا التّلامـذة مـن وجهـة نظـر المعلمـين، ومـدى تطابقهـا مـع نتائـج رائـز بيـك، فضـلاً عـن أنّ هنـاك بعـض المشـكلات غـير موجـودة في الرّائـز مثـل: تشـتت الانتبـاه والحركـة الزائـدة. ونسـتطيع مـن خـلال هـذا الاسـتبيان التّعـرف إلى كيفيـة معاملـة المعلمـين لتلامذتهـم. فالاسـتبيان

1- تمّ قياس التّحصيل الدّراسي للتّلميذ بحسب علامات المواد الأساسيّة (لغة عربيّة ، لغة أجنبيّة، علوم، رياضيات)

المذكور قد يساعدنا على معرفة البيئة المدرسيّة التي يعيش فيها التّلميذ، وما إذا كانت بيئة آمنة ومحفّزة أو بيئة قاسيّة قد تزيد من مشكلات التّلامذة.

الاستبيان مغلق ويحتوي على أسئلة محدّدة حول الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة التّي يعاني منها التلامذة، وما على المعلّمين إلاّ أن يضعوا إشارة (×) تحت عبارة نادرًا أو أحيانًا أو دائمًا. تتوزّع الأسئلة على خمسة أبعاد:

- البُعد الأوّل: المشاكل المتعلّقة بكثرة الحركة وتشتّت الانتباه عند التّلامذة وهي عبارة عن سبعة بنود: كثرة الحركة وصعوبة الجلوس في المكان، ضعف الانتباه والتّركيز، عدم الرّغبة في الدّرس، صعوبة الاستيعاب والفهم، صعوبة في انتظار الدور، التّكلّم بدون إذن، تدنٍ في التّحصيل الدّراسيّ.
- البُعد الثّاني: المشاكل المتعلقّة بالسّلوك السيّىء، وهي عبارة عن أربعة بنود: سرقة أغراض الآخرين، سرقة بعض ممتلكات المدرسة، الكذب، الغشّ في الامتحانات.
- البّعد الثّالث: المشاكل المتعلّقة بالعنف والعدوانيّة وهي عبارة عن سبعة بنود: تخريب وتكسيرالأثاث المدرسيّ، التّعدّي على الآخرين، التّفوّه بالكلام البذيء، الصراخ والجدل، إحضار أدوات حادّة (سكّين، شفرة ...)،تهديد الآخرين، إتلاف الدّفاتر والكتب.
- البُعد الرّابع: المشاكل المتعلّقة بالالتزام بالأنظمة المدرسيّة، وهي عبارة عن سبعة بنود: عدم احترام الأنظمة المدرسيّة، التّمرّد على المعلّمين، التّمرّد على الإدارة، الهروب من المدرسة، الغياب المتكرّر بدون مبرّر، إثارة الفوضى في الصفّ، التّأخّر الصّباحّي المتكرّر.
- البُعد الخامس: علاقة المعلّم مع تلامذته وهي عبارة عن أحد عشر بندًا: أراعي الفروق الفرديّة عند التلاميذ، أتفهّم قدراتهم، أتعامل معهم بلطف، أتعامل معهم بقسوة، أعاقبهم بالتّأنيب، أعاقبهم بالضّرب، أشتمهم إذا أغضبوني،

أستمع إلى مشكلاتهم وأحاول مساعدتهم، أشجّعهم إذا حصلوا على علامات مرتفعة، أتعامل معهم بالعدل، أحترم أراءهم.

وقد أعطينا الفرصة لكلّ معلّم بأن يضيف مشاكل أخرى إذا رأى أنّ بعض التّلامذة يعانون منها.

الثبات Reliability:

للتحقّق من ثبات مقياس بيك واستمارة التّلميذ، تمّ إحتساب الثّبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق(Test-Retest). إذ جرى تطبيق المقياس واستمارة التّلميذ على عينة استطلاعيّة Pilot- Sample وبفارق زمنيّ وصل إلى ثلاثة أسابيع، وقد بلغت قيمة التّرابط من خلال Pearson Correlation 0,85 وهذا يشير إلى أنّ الإجابات كانت متقاربة في المرّتين. أمّا فيما يتعلّق باستمارة التّلميذ فقد وصل الترابط إلى 0,82.

الصدق Validity:

اعتمدنا صدق المحتوى (Content Validity) والصدق الظاهريّ (Face Validity) لكلّ أداة، و مدى ملاءمة مضمون الفقرات للأهداف التي نقيسها، وإلى أيّ مدى تمثّل هذه الفقرات موضوع الدّراسة. أمّا الإجراءات التي اتّبعناها لتحقيق ذلك، فتمثّلت بعرض إستمارة التّلميذ على لجنة من الاختصاصيّين في التّربية وعلم النّفس التربويّ، وقد أجرينا التعديلات اللازمة بحسب ملاحظاتهم وكذلك الأمر بالنسبة لاستمارة المعلّم.

بعد هذا التمهيد، ننتقل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانيّة حيث نتناول في الفصل الأول مستويات تقدير الذات، والقلق والاكتئاب لدى الأطفال الفلسطينيّين ثم نعالج في الفصل الثاني مشكلات الغضب واضطراب السلوك.

الفصل الأول

نتائج اختبار Beck

للاضطرابات النفسية والسلوكيّة

تمهيد

أولاً- تقدير الذات

1- مستوى تقدير الذات لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى تقدير الذات وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

ثانيًا- القلق

1- مستوى القلق لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى القلق وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

ثالثًا- الاكتئاب

1- مستوى الاكتئاب لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى الاكتئاب وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

رابعًا- الغضب

1- مستوى الغضب لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى الغضب وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

خامسًا- اضطراب السلوك

1- مستوى اضطراب السلوك لدى الأطفال الفلسطينيين.

2- مستوى اضطراب السلوك وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة.

خاتمة

الفصل الأول

نتائج اختبار Beck

للاضطرابات النفسية والسلوكيّة

تمهيد

في هـذا الفصـل نقـوم بعـرض نتائـج رائـز "Beck" لخمسـة أنـواع مـن الاضطرابـات الانفعاليّـة التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيّون في المخيّـمات وخارجهـا. ونبـدأ بتـدني تقديـر الـذات والقلـق والاكتئـاب والغضـب واضطـراب السـلوك حيـث نتعـرف إلى هـذه الاضطرابـات، ومـدى علاقتهـا بالوضـع العائـلي والاقتصـادي والتربـوي الـذي يحيـط بالتلميـذ، ومـا إذا كان هنـاك إختـلاف في نسـبة هـذه الاضطرابـات لـدى التلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا. وهـل هنـاك إختـلاف في نسـبة هـذه الاضطرابـات بـين الذكـور والإنـاث.

سـندرس أيضًـا الفـروق النفسـية والسـلوكية بـين الأطفـال الفلسـطينيّين والأطفـال اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في منطقـة جغرافيّـة شـبيهة بالبيئـة الفلسـطينيّة.

أولاً: تقدير الذات

تقديـر الـذات هـو نظـرة الفـرد إلى نفسـه،أكانت إيجابيـة أو سـلبية. فتقديـر الـذات لـدى الفـرد هـو درجـة الرضـا التـي يشـعر بهـا حـول نفسـه مـن عـدة نـواحٍ، منهـا تقديـره لأهميتـه أو أهميـة العمـل الـذي يقـوم بـه، والثّقـة بقدراتـه.[1]

---

1 - ريزونر، روبرت. بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية.

إنّ للبيئـة الأسريّـة والمدرسـيّة تأثـيرًا قويًّـا في مـدى تقديـر الطفـل لذاتـه. كلـما كانـت البيئـة حاضنـة للطفـل وتلبّـي إحتياجاتـه الأساسـيّة كالحـب والقبـول والتشـجيع، نمـا لديـه الشـعور بقيمـة الـذّات والثقـة بالنفـس والعكـس صحيـح.

1- مستوى تقدير الذّات لدى الأطفال الفلسطينيين:

جدول رقم (11) مستوى تقدير الذّات

	ذكور				إناث				المجموع	
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم			
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
تقدير ذات متدنًّ	50	%56,8	21	%24,7	42	%46,2	24	%27,6	138	%39,1
تقدير ذات متوسّط	33	%37,5	50	%57,5	37	%40,7	45	%51,7	165	%46,7
تقدير ذات مرتفع	5	%5,7	14	%16,5	12	%13,2	18	%20,7	50	%14,2
المجموع	88	%100	85	%100	91	%100	87	%100	353	%100

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أعـلاه أنّ 14,2 % فقـط مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات وخارجهـا لديهـم تقديـر ذات مرتفـع، مقابـل 46,7 % لديهـم تقديـر ذات متوسّـط أو مقبـول، و39,1 % لديهـم تقديـر ذات متـدنٍ.

وإذا نظرنـا إلى نسـبة التّلامـذة الذيـن يعانـون مـن تـدنٍ في تقديـر الـذّات، نـرى أنّهـا نسـبة مرتفعـة، إذ بلغـت 39,1 % ، وهـذا يشـير إلى التأثـير السّـلبيّ للبيئـة الاجتماعيّـة.

ويبـيّن الجـدول أيضًـا أنّ هنـاك تباينًـا في نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التّلامـذة

الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا. فالتّلامـذة داخـل المخيّـمات لديهـم تقديـر ذات متـدنٍ أكـثر مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون خارجها. نجـد كذلـك أنّ 56,8 % مـن التّلامـذة الذّكـور يعانـون مـن تـدنٍ في تقديـر الـذّات مقابـل 25,3 % مـن التّلامـذة خـارج المخيّـمات، و 37,5 % لديهـم تقديـر ذات متوسّـط مقابـل 57,5 % خارجهـا، و 5,7 % لديهـم تقديـر ذات مرتفـع مقابـل 17,2 % خارجهـا. فالفـروق كبـيرة وواضحـة بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات وخارجهـا. وهـذا مـؤشّر خطِـر عـلى مسـتقبلهم النّفـسيّ والسّـلوكيّ والـدراسيّ.

إنّ نسـبة التّلامـذة الذّكـور الذيـن يعانـون مـن تـدنٍ في تقديـر الـذّات هـي نسـبة مرتفعـة داخـل المخيّـمات، إذ بلغـت أكـثر مـن النّصـف.

وللتأكّـد مـن أنّ هنـاك فروقًـا دالّـة إحصائيًّـا في تقديـر الـذّات لـدى التّلامـذة الذّكـور الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا، قمنـا باحتسـاب Pearson chi-square والتـي بلغـت P= 0.000 وهـي أصغـر مـن a=0.05 مـما يشـير إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًـا في درجـة تقديـر الـذّات لـدى الذّكـور داخـل المخيّـمات والذيـن يعيشـون خارجهـا.

كذلـك الحـال بالنسـبة للإنـاث، حيـث نلاحـظ أن هنـاك تباينًـا في نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التلميـذات اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات، واللـواتي يعشـن خارجهـا. فهنـاك 46،2 % لديهـن تقديـر ذات متـدنٍ داخـل المخيّـمات مقابـل 27,6 % خارجهـا. كذلـك وجدنـا 40,7 % لديهـن تقديـر ذات متوسـط أو مقبـول داخـل المخيّـمات مقابـل 51,7 % خارجهـا، و13,2 % فقـط لديهـن تقديـر ذات مرتفـع في المخيّـمات مقابـل 20,7 % خارجهـا.

وللتحقّـق مـن وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا في درجـة تقديـر الـذّات لـدى التلميـذات، قمنـا باحتسـاب Pearson chi-square الـذي يشـير إلى وجـود فـروق دالّـة إذ بلغـت P=0.033 وهـي أصغـر مـن a=0.05 . فالمشـكلة إذًا كبـيرة داخـل

المخيّمات وهي مشتركة بين الذّكور الإناث.

وبالنسبة لتقدير الذّات داخل المخيّمات بين الذّكور والإناث، هناك 56,8 % من الذكور لديهم تقدير ذات متدنٍّ، مقابل 46,2 % لدى الإناث، و 37,5 % من الذكور لديهم تقدير ذات متوسط أو مقبول مقابل 40,7 % لدى الإناث، و5,7 % فقط من الذّكور لديهم تقدير ذات مرتفع مقابل 3,2 % لدى الإناث.

ويدلّ التحليل الإحصائي على أن P=0.153. وهذا يعني أن الفروق في تقدير الذات غير دالّة لدى الذّكور والإناث. فالمشكلة متشابهة داخل المخيّمات.

كذلك الحال بالنسبة للتّلامذة الذّكور والإناث الذين يعيشون خارج المخيّمات. إذ نجد أن 24,7 % من الذّكور خارج المخيّمات يعانون من تقدير ذات متدنٍ مقابل 27,7 % لدى الإناث، و57,5 % من الذكور لديهم تقدير ذات متوسّط مقابل 51,7 % لدى الإناث، و16,5 % من الذكور لديهم تقدير ذات مرتفع مقابل 20,7 % للإناث.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق دالّة إحصائيًا في درجة تقدير الذّات لدى الذّكور و الإناث خارج المخيّمات، فقد قمنا باحتساب Pearson chi- square . وبلغت القيمة P=0.615 مما يشير إلى عدم وجود فروق دالّة في مستوى تقدير الذّات لدى الذّكور والإناث. إذًا هناك نتائج متقاربة في مسألة تقدير الذات خارج المخيّمات.

يبدو أنّ نسبة تقدير الذّات المتدني لدى الذّكور مرتفعة أكثر مما هي لدى الإناث داخل المخيّمات، بينما نجد العكس خارج المخيّمات. أمّا نسبة تقدير الذّات المتوسّط أو المقبول فهي مرتفعة لدى الإناث أكثر مما لدى الذّكور. وبالنسبة لتقدير الذّات المرتفع فهي منخفضة إجمالاً لدى الذّكور والإناث خارج المخيّمات, وكذلك داخلها. وهذا يشير إلى حالة من الإحباط واليأس التّي يعيشها الأطفال في المخيّمات وخارجها، وهذه مشكلة معقّدة تحتاج إلى دراسة إضافية.

هــل هنــاك اختــلاف في تقديــر الــذّات عنــد التّلامــذة الفلســطينيّين الذيــن يعيشــون خــارج المخيّــمات، والتّلامــذة اللبنانيّــين الموجوديــن في البيئــة الجغرافيّــة نفســها؟

جدول رقم (12) مستوى تقدير الذّات عند التّلامذة الفلسطينيّين خارج المخيّمات، والتّلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها

تقدير الذّات لدى التّلامذة	تلامذة لبنانيّون				تلامذة فلسطينيّون خارج المخيّم			
	ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
تقدير ذات متدنٍّ	5	%11,4	6	%13,6	21	%24,7	24	%27,6
تقدير ذات متوسّط	26	%59,1	18	%40,9	50	%58,8	45	%51,7
تقدير ذات مرتفع	13	%29,5	20	%45,5	14	%16,5	18	%20,7
المجموع	44	%100	44	%100	85	%100	87	%100

نلاحـظ مـن خـلال هـذا الجـدول أنّ هنـاك تباينًـا في نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التّلامذة الفلسـطينيّين والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها. إذ تبـيّن أن 11,4 % مــن التّلاميــذ اللبنانيّــين الذّكــور لديهــم تقديــر ذات متــدنٍّ، مقابــل 24,7 % مــن التّلامــذة الفلســطينيّين، و 59,1 % مــن التّلامــذة اللبنانيّــين لديهــم تقديــر ذات متوسّــط مقابــل 58,8 % مــن التّلامــذة الفلســطينيّين، و 29,5 % مــن التّلامــذة اللبنانيّــين لديهــم تقديــر ذات مرتفــع، مقابــل 16,5 % للتّلامــذة الفلســطينيّين.

أمّــا لــدى الإنــاث، فهنــاك 13,6 % مــن اللبنانيّــات لديهــن تقديــر ذات متــدنٍ، مقابــل 27,6 % لــدى الفلســطينيّات، و 40,9 % مــن اللبنانيّــات لديهــنّ تقديــر ذات متوسّــط، مقابــل 51,7 % لــدى الفلسـطينيّات، و 45,5 % مـن اللبنانيّـات لديهـنّ تقديـر ذات مرتفـع، مقابـل 20,7 % لــدى الفلســطينيّات.

بإختصــار، تبــيّن أن التلامــذة الفلســطينيّين مــن كلا الجنســين يعانــون مــن تــدني

تقدير الـذّات أكـثر مـن التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في منطقـة جغرافيّـة قريبـة مـن المخيّـمات.

2 ـ مستوى تقدير الذات وعلاقته بالبيئة الديمغرافيّة:

أ- تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بالوضع العائلي:

جدول رقم (13) علاقة درجة تقدير الذّات لدى التلميذ بوضعه العائليّ

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
الوضع العائليّ للتلميذ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
يعيش التلميذ مع والديه	109	%36,3	145	%48,3	46	%15,3	300	%85
يعيش التلميذ مع أحد والديه أو أقاربه	29	%54,7	21	%49,6	3	%5,7	53	%15
المجموع	138	%39,1	166	%47	49	%13,9	353	%100

يبـدو أن 36,3% مـن التلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون مـع والديهـم لديهـم تقديـر ذات متـدنٍّ، و 48,3% لديهـم تقديـر ذات متوسّـط، و 15,3% لديهـم تقديـر ذات مرتفـع.

أمـا عنـد التلامـذة الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو أقاربهـم فهنـاك 54,7% منهـم لديهـم تـدنٍّ في تقديـر الـذّات، و 49,6% لديهـم تقديـر ذات متوسّـط، وهنـاك فقـط 5,7% منهـم لديهـم تقديـر ذات مرتفـع.

نلاحـظ أنّ التّلامـذة الذيـن يعيشـون مع والديهـم لديهـم تقديـر ذات مرتفـع أكـثر مـن التّلامـذة الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم، أو مـع أقاربهـم.

ولدراسـة الفـروق الدالـة إحصائيًـا، تبـيّن أن P=0.022 وهـذا يشـير إلى وجـود فـروق دالّـة بـين مسـتوى تقديـر الـذّات لـدى التلاميـذ ووضعهـم العائـلي، ولصالـح

الأطفال الذين يعيشون مع والديهم.

ب- تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب:

جـدول رقـم (14) علاقـة درجـة تقديـر الـذّات لـدى التّلميـذ بالمسـتوى التّعليمـيّ لوالـده

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
المستوى التّعليميّ للأبّ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
أمّيّ أو ابتدائيّ	67	%44,3	72	%47,7	12	%8	151	%44,8
متوسّط أو ثانويّ	63	%38,9	76	%47	23	%14,1	162	%48
جامعيّ	2	%8,3	12	%50	10	%41,7	24	%7,2
المجموع	132	%39,2	160	%47,5	45	%13,4	337	%100

تبـيّن أنّ التلامـذة الذيـن ينتمـون إلى أب أمـيّ أو ذي مسـتوى إبتـدائي لديهـم تقديـر ذات متــدنٍ بنسـبة 44,8 % وتقديـر ذات متوسـط بنسـبة 47,7 % وهنـاك 8 % منهـم فقـط لديهـم تقديـر ذات مرتفـع.

بالنسـبة لـلأب ذي المسـتوى التعليمـي المتوسـط، فـإن 38,9 % مـن أبنائـه لديهـم تقديـر ذات منخفـض و47 % تقديـر ذات متوسـط و 14 % تقديـر ذات مرتفـع. أمـا الأب ذو المسـتوى الجامعـي، فـإن 8,4 % مـن أبنائـه لديهـم تقديـر ذات منخفـض و50 % تقديـر ذات متوسـط و 41,7 % تقديـر ذات مرتفـع. كلـما ارتفـع مسـتوى الأب التعليمـي ارتفـع تقديـر الـذات لـدى أبنائـه والعكـس صحيـح. ويشـير احتسـاب P=0.000 إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا في هـذا المجـال.

ج- تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التعليمي للأم:

هل لمستوى الأم التعليمي تأثير في درجة تقدير أبنائها لذواتهم؟

جدول رقم (15) علاقة درجة تقدير الذّات لدى التّلميذ بالمستوى التّعليميّ لوالدته

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
مستوى التعليم	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
إبتدائي وما دون	82	%54,7	54	%36	14	%9,3	150	%42,9
متوسّط أو ثانويّ	48	%27	101	%56,7	29	%16,3	178	%50,8
جامعيّ	7	%31,8	10	%45,5	5	%22,7	22	%6,3
المجموع	137	%39,1	165	%47,2	48	%13,7	350	%100

تبيّن من خلال الجدول أعلاه أن التلامذة الذين ينتمون إلى أم أميّة أو بالكاد تقرأ وتكتب لديهم تقدير ذات منخفض بنسبة54,7 % مقابل 36 % منهم لديهم تقدير ذات متوسط و 9,3 % لديهم تقدير ذات مرتقع.

بالنسبة للتلامذة الذين يعيشون مع أم ذات مستوى تعليمي متوسط أو ثانوي لديهم نسبة تقدير ذات منخفض تصل إلى 27 % مقابل 56,7 % منهم لديهم تقدير ذات متوسط و 16,3 % تقدير ذات مرتفع.

أما بالنسبة للتلامذة الذين ينتمون إلى أم جامعية، فإن نسبة تقدير الذّات المتدني تصل إلى 31,8 % مقابل 45,5 % لديهم تقدير ذات متوسط و 22,7 % لديهم تقدير ذات مرتفع.

وعند دراسة الفروق الدّالة، وجدنا أن p=0.000 أي هناك فروق دالّة في مستوى تقدير الذّات تعود إلى مستوى الأم التعليمي. إذ كلما إرتفع المستوى التعليمي للأم، إرتفع معه تقدير الذات عند أبنائها والعكس صحيح.

د- تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بالمستوى الاقتصاديّ للعائلة:

جدول رقم (16) علاقة درجة تقدير الذّات لدى التّلميذ بالمستوى الاقتصادي لعائلته

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
المستوى الاقتصاديّ للأسرة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
أقلّ من 400 ألف ل.ل	77	%43,5	78	%44,1	22	%12,4	177	%51,4
بين 700-400 ألف ل.ل	46	%37,4	60	%48,8	17	%13,8	123	%35,8
أكثر من 700 ألف ل.ل	12	% 27,3	24	%54,5	8	%18,2	44	%12,8
المجموع	135	%39,2	162	%47	47	%13,7	344	%100

يوضح الجدول أنّ هناك 51,4 % من التّلامذة دخل عائلتهم الشّهريّ أقلّ من 400 ألف ل.ل. و 43,5 % منهم لديهم تقدير ذات متدنٍّ، و 44,1 % منهم لديهم تقدير ذات متوسّط، و 12,4 % منهم لديهم تقدير ذات مرتفع.

وبالنسبة للعائلات التي يتراوح دخلها الشهري ما بين 400 - 700 ألف ل.ل. فإن النسبة تصل إلى 35,8 %. وفي هذه الفئة نجد 37,4 % من الأبناء لديهم تقدير ذات متدنٍّ، و 48,8 % لديهم تقدير ذات متوسط و 13,8 % لديهم تقدير ذات مرتفع.

ونلاحظ أيضًا أنّ هناك 12,8 % فقط من التّلامذة دخل عائلتهم الشّهريّ يتجاوز 700 ألف ل.ل. وفي هذه الشريحة، نجد 27,3 % منهم لديهم تدنٍّ في تقدير الذّات، و 54,5 % منهم لديهم تقدير ذات متوسّط، و 18,2 % منهم لديهم تقدير ذات مرتفع.

ولمعرفـة مـا إذا كانـت الفـروق دالّـة إحصائيًّـا، فقـد وجدنـا أن p=0.315، مـما يعنـي أن الفـروق غـير دالّـة. إن تقديـر الـذات عنـد الأطفـال لا يتأثّـر بالمسـتوى الاقتصـادي عنـد الأهـل. باعتبـار أن معظـم العائـلات الفلسـطينيّة تعـاني الظـروف الماديـة الصعبـة.

ه. تقدير الذّات عند الأطفال وعلاقته بمستوى تحصيلهم الدّراسيّ:

جدول رقم (17) علاقة مستوى تقدير الذات لدى التلميذ بمستوى تحصيله الدراسي

	تقدير ذات متدنٍّ		تقدير ذات متوسّط		تقدير ذات مرتفع		المجموع	
مستوى التّحصيل الدّراسي للتّلميذ	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
تحصيل دراسي متدنٍّ (راسب)	82	%59,9	54	%39,4	1	%0,7	137	%39,1
تحصيل دراسي مقبول	45	%41,7	53	%49,1	10	%9,2	108	%30,9
تحصيل دراسي جيّد	10	%9,5	57	%54,3	38	%36,2	105	%30
المجموع	137	%39,1	164	%46,9	49	%14	350	%100

ضمـن فئـة المتعثريـن في تحصيلهـم، نجـد أن تقديـر الـذّات متـدنٍّ لديهـم، إذ وصلـت نسـبة تقديـر الـذّات المرتفـع إلى 0,7 % أي 7 بالألـف. وهنـاك حـوالى 60 % منهـم لديهـم تقديـر ذات متـدنٍ، و39 % لديهـم تقديـر ذات متوسـط.

ضمـن فئـة التحصيـل المقبـول، نجـد 9,2 % مـن التلامـذة لديهـم تقديـر ذات مرتفـع مقابـل 41,7 % لديهـم تقديـر ذات متـدنٍ و49,1 % لديهـم تقديـر ذات متوسـط.

أمـا ضمـن فئـة التلامـذة ذوي التحصيـل الجيّـد، فـإن نسـبة تقديـر الـذّات المرتفـع تصـل إلى 36,2 % مقابـل 9,5 % لـذوي تقديـر الـذّات المتـدني، و54,3 % منهـم لـذوي تقديـر الـذّات المتوسـط.

تبـيّن مـن خـلال الجـدول المذكـور وجـود علاقـة قويـة بـين تقديـر الـذات لـدى التلامذة ومسـتوى تحصيلهـم الدراسي.

وللتّأكّـد مـن وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا بـين نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التّلامـذة وتحصيلهـم الـدّراسي، قمنـا باحتسـاب chi-square حيـث بلغـت p=0.000 أي أن هنـاك فروقـاً دالّـة بـين الفئـات الثـلاث المذكـورة تعـود إلى مسـتوى التحصيـل.

ثانياً: القلق

القلـق هـو خـوف غامـض يقـوم عـلى توقّـع الأسـوأ بحيـث لا يعتمـد المـرء عـلى دور العقـل والمنطـق، بـل عـلى مـا تمليـه عليـه أفـكاره السّـلبيّة وانفعالاتـه البدائيّـة. لذلـك فالفـرد القلـق عاجـز عـن التمييـز بـين مـا هـو واقعّـي ومـا هـو غـير واقعـيّ.[1]

ويحـدث القلـق نتيجـة لانعـدام الشّـعور بالأمـن، وعـدم الاسـتقرار. ويمكـن اسـقاط الشّـعور بالقلـق عـلى أيّ شيء، وربطـه بـه.

ويظهـر القلـق عـلى شـكل أعـراض نفسـيّة وجسـديّة مثـل: الضّجـر والملـل، والإرهـاق والصـداع، صعوبـة التركيـز، حساسـيّة مفرطـة، تشـنّج عضـليّ، توتّـر عصبـيّ، واضطرابـات في النّـوم والجهـاز الهضمـي.

إن الطفـل الفلسـطيني في لبنـان يعيـش ظروفًـا صعبـة، ويفتقـر إلى الشـعور بالأمـان والاسـتقرار والحمايـة. ويوضـح الجـدول الآتي نسـبة القلـق ودرجاتـه لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين.

1- يعقوب، غسان. كيف نتغلّب على القلق والخوف. ص. 62.

1- مستوى القلق لدى الأطفال:

جدول رقم (18) درجة القلق لدى التّلامدة الفلسطينيّن

	ذكور				إناث					
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم		المجموع	
القلق	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
قلق بدرجة متدنيّة	24	%27,3	25	%29,4	12	%13,2	14	%16,1	75	%21,4
قلق بدرجة متوسّطة	13	%14,8	12	%14,1	6	%6,6	11	%12,6	42	%12
قلق بدرجة مرتفعة	41	%46,6	38	%44,7	35	%38,5	33	%37,9	147	%41,9
قلق بدرجة مرتفعة جدًّا	10	%11,4	10	%11,8	38	%41,8	29	%33,4	87	%24,8
المجموع	88	%100	85	%100	91	%100	87	%100	351	%100

نلاحظ أنّ نسبة القلق المرتفع داخل المخيّمات تصل إلى 46,6 % لدى الذّكور و 38,5 % لدى الإناث، بينما تبلغ خارج المخيّمات 44,7 % لدى الذّكور و 37,9 % لدى الإناث.

يبدو أنّ نسبة القلق المرتفع لدى الذّكور تفوق النسبة لدى الإناث، سواء داخل المخيّمات أو خارجها. أمّا نسبة القلق المرتفع جدًّا، فقد بلغت داخل المخيّمات 11,4 % لدى الذّكور و 41,8 % لدى الإناث، بينما وصلت خارج المخيّمات إلى 11,8 % لدى الذّكور مقابل 33,4 % لدى الإناث.

وهذا يعني أنّ نسبة القلق المرتفع جدًّا نجده أكثر لدى الإناث داخل المخيّمات وخارجها.

وللتّأكـد مـن وجـود فـروق إحصائيّـة دالّـة في درجـة القلـق لـدى الذّكـور والإنـاث داخـل المخيّـمات، قمنـا باحتسـاب Pearson Chi-Square حيـث بلغـت p=0.000 أي أن الفـروق قائمـة بـين الذّكـور والإنـاث في درجـات القلـق. فالإنـاث يشـعرن بالقلـق أكـثر بكثـير مـن الذّكـور. هـذه ظاهـرة هامـة تسـتدعي التفكـير والبحـث وهـي أن القلـق متشـابه لـدى الذّكـور داخـل المخيّـمات وخارجهـا بمختلـف درجاتـه.

ولدراسـة الفـروق الدّالـة إحصائيًـا في درجـة القلـق لـدى الذّكـور والإنـاث الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، قمنـا بإحتسـاب Pearson Chi-Square حيـث بلغـت (p=0.000) وتبـيّن وجـود فـروق دالّـة بـين الجنسـين في مسـتوى القلـق. ويبـدو أن درجـة المخاطـرة مرتفعـة أكـثر لـدى الإنـاث.

وبالنسـبة للفـروق الدالّـة إحصائيًّـا في درجـة القلـق لـدى الذّكـور الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات والذّكـور الذيـن يعيشـون خارجهـا، فقـد دلّـت p=0.989 عـلى عـدم وجـود فـروق فيـما بينهـم. وهـذا يعنـي أن الذكـور يتكيفـون مـع الظـروف الخارجيـة أكـثر مـن الإنـاث، ويجـدون لهـم وسـيلة للتعبـير عـن شـعورهم بالإحبـاط والقلـق عـن طريـق ردّات الفعـل العدوانيـة وإضطـراب السـلوك والتفريـغ اللفظـي.

باختصـار، إن نسـبة القلـق المتوسّـط والمرتفـع، هـي مرتفعـة لـدى الذّكـور أكـثر مـن الإنـاث. أمّـا نسـبة القلـق المرتفـع جـدًّا فهـي بـارزة أكـثر لـدى الإنـاث حيـث بلغـت 41,8 % داخـل المخيّـمات مقابـل 11,4 % لـدى الذّكـور، و33,4 % لـدى الإنـاث خـارج المخيّـمات مقابـل 11,8 % لـدى الذّكـور. فالفتـاة تعـاني القلـق والخـوف، وعـدم الإحسـاس بالطمأنينـة والأمّـان. فالضّغـوط النّفسـيّة والاجتماعيّـة التـي يمارسـها الأهـل بشـكل خـاصّ، والمجتمـع بشـكل عـامّ عـلى الفتيـات تزيـد مـن حـدّة القلـق وكأن الظـروف المعيشـيّة والسـكنيّة السـيّئة لا تكفـي. كـما نلاحظ ارتفـاع نسـبة القلـق المرتفـع جـدًّا لـدى الإنـاث داخـل المخيّـمات أكـثر مـما هـي لـدى الإنـاث خـارج المخيّـمات. وهـذا يعـود إلى حالـة التّوتّـر والخـوف الـذي يعيشـه سـكّان المخيّـمات، والتـي تنعكـس سـلبًا عـلى شـعور الفتـاة بعـدم الأمّـان.

علاقة القلق بالمرحلة العمريّة:

مـن خـلال دراسـتنا الميدانيّـة، تبـيّن أن المتوسـط الحسـابي للقلـق لـدى التلامـذة يختلف باختـلاف الجنـس والعمـر. إذ نلاحـظ أنّ المتوسّـط الحسـابي لتلامـذة الصـفّ الثـاني الذّكـور الذيـن هـم في السـابعة مـن العمـر هـو 54,67 داخـل المخيّـمات، و54,41 خارجهـا. ثـمّ يرتفـع هـذا المتوسّـط لـدى تلامـذة الصّـفّ الرّابـع والذيـن هـم في التاسـعة مـن العمـر، إذ يبلـغ 60,57 داخـل المخيّـمات، و 75 خارجهـا. ثـمّ يسـتمرّ المتوسّـط في الارتفـاع لـدى تلامـذة الصّـفّ السّـادس داخـل المخيّـمات والذيـن هـم في الحاديـة عـشرة مـن العمـر، إذ يبلـغ 64,7 ، ولكنّـه ينخفـض قليـلاً لـدى تلامـذة الصّـفّ السّـادس الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات ليبلـغ 62,53 .

نسـتنتج أنّ التّلامـذة الأكـثر عرضـة للقلـق هـم تلامـذة الصّـفّ السّـادس، والذيـن تـتراوح أعمارهـم بـين 11 و 12 سـنة.

أمّـا بالنسـبة للإنـاث، فالأمّـر يختلـف. إذ نلاحـظ أنّ المتوسّـط الحسـابيّ للقلـق لـدى تلميـذات الصـفّ الثّـاني هـو 59,84 داخـل المخيّـمات، و 63,13 خارجهـا. ثـمّ يرتفـع هـذا المتوسّـط لـدى تلميـذات الصّـفّ الرّابـع في المخيّـمات، ولكنّـه ينخفـض لـدى تلميـذات الصّـفّ الرّابـع اللـواتي يعشـن خارجهـا ، ثـمّ يعـود ويسـتمرّ في الارتفـاع لـدى تلميـذات الصّـفّ السّـادس سـواء اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات أو خارجهـا، إذ يبلـغ 71 داخـل المخيّـمات و 67,83 لـدى اللـواتي يعشـن خارجهـا. ويبـدو أن الصـف السـادس يطـرح بعـض الإشـكالات أكـثر مـن سـواه وبخاصـة لـدى الإنـاث أكان ذلـك بسـبب البلـوغ أو زيـادة الوعـي الاجتماعـي.

هـل هنـاك اختـلاف في نسـبة القلـق ونسـبته لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الموجوديـن في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها؟

يتبـيّن مـن خـلال الإحصـاءات أنّ 50 % مـن التّلامـذة اللبنانيّـين الذّكـور

في المدرســة الرســميّة لديهــم قلــق بدرجــة مرتفعــة، و 22,7 % بدرجــة مرتفعــة جــدًا مقابــل 44,7 % للتلامــذة الفلســطينيّين الذيــن لديهــم قلــق مرتفــع و11,8 % قلــق بدرجــة مرتفعــة جـدًا. وهـذا يشـير إلى أن التّلامـذة اللبنانيّـين هـم أكـثر عرضـة للقلـق مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها. وهـذه ظاهـرة هامـة تسـتدعي البحـث وتدعـو إلى التسـاؤل.

إن الأطفــال اللبنانيّــين والفلســطينيّين يعانــون القلــق معًــا، إذ تصــل نســبة القلــق المرتفــع والمرتفـع جـدًا عنـد اللبنانيّـين الذّكـور إلى 72,7 % مقابـل 56,5 % للذّكـور الفلسـطينيّين. أمـا بالنسـبة للفتيـات اللبنانيّـات، فـإن نسـبة القلـق المرتفـع والمرتفـع جـدًا فإنهـا تصـل إلى 72,8 % مقابـل 71,3 % للتلميـذات الفلسـطينيّات خـارج المخيّـمات. فالنسـبة متشـابهة لـدى الإنـاث اللبنانيـات والفلسـطينيّات. غـير أنّ هـذه المسـألة تختلـف بـين الذكـور اللبنانيـّين والفلسـطينيّين. ونعـترف أننـا لم نتمكـن مـن توضيـح هـذا الالتبـاس، لأن هـذه المسـألة تحتـاج إلى متابعـة البحـث عـلى عيّنـة أوسـع مـن التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في جـوار المخيّـمات.
لقـد دلـتّ نتائـج Pearson Chi-Square عـلى عـدم وجـود فـروق دالّـة بـين التلامـذة اللبنانيّـين والفلسـطينيّين في مسـألة القلـق (p=0.828).

2-مستوى القلق وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة:

أ- القلق عند الأطفال وعلاقته بالوضع العائلي:

بالنسـبة للتلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون مـع والديهـم، هنـاك 24,3% منهـم لديهـم قلـق بدرجـة خفيفـة، و11,3 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و 42,4 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة، و64,4 % لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

بالنسـبة للتلامـذة الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم، هنـاك 3,7 % منهـم لديهـم

قلـق بدرجـة متدنيـة، و17 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و 79,2 % لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

يبـدو واضحًـا أن الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع أحـد الوالديـن يعانـون القلـق أكـثر مـن الذيـن يعيشـون مـع والديهـم. وتشـير Pearson Chi-Square إلى أن الفـروق دالّـة بـين تلامـذة المجموعتـين (p=0.001).

ب- القلق عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التّعليميّ للأب:

بالنسـبة للأطفـال الذيـن ينتمـون لأب أمـيّ أو ذي مسـتوى إبتـدائي نجـد 17,9 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 12,3 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و 69,6 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

بالنسـبة للتلامـذة الذيـن يكـون مسـتوى والدهـم التعليمـي متوسـطًا أو ثانويًـا، هنـاك 22,2 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و9,9 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و67,9 % لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

أمـا بالنسـبة لـلأب الجامعـيّ، فنجـد 20,8 % مـن أبنائـه لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 25 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسـطة، و 54,2 % لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جدًا.

الفـروق واضحـة بـين أبنـاء الأب الجامعـي وأبنـاء الأب الأمـيّ وذي المسـتوى الابتـدائي. وبصـورة عامـة، نلاحـظ أن نسـبة القلـق مرتفعـة لـدى جميـع الفئـات، مـما يعنـي أن ظـروف العيـش في المخيّـمات تبعـث عـلى القلـق.

ج- القلق عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التّعليميّ للأم :

بالنسـبة لأبنـاء الأم الأميّـة أو ذات المسـتوى الابتـدائي، هنـاك26 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و13,3 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، 60,7 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

وبالنسـبة لأبنـاء الأم ذات المسـتوى المتوسـط أو الثانـوي، هنـاك 18 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 10,7 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 71,4 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

أمـا بالنسـبة لأبنـاء الأم الجامعيـة، فهنـاك 13,6 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 18,2 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 68,2 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

لمعرفـة مـا إذا كانـت هنـاك فـروق دالّـة إحصائيًّـا بـين مسـتوى القلـق لـدى التّلامـذة ومسـتوى أُمّهاتهـم التّعليمـيّ، قمنـا باحتسـاب Chi-Square (p=0.167) . وهـذا يعنـي عـدم وجـود فـروق دالّـة بـين التلامـذة في درجـة القلـق بالنسـبة لمسـتوى الأم التعليمـيّ.

د- القلق عند الأطفال وعلاقته بالمستوى الاقتصاديّ للعائلة:

بالنسـبة لأبنـاء الفئـة الأولى (الدخـل الشـهري أقـل مـن 300 دولار) هنـاك 20,9 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و15 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 64,4 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

بالنسـبة لتلامـذة الفئـة الثانيـة (266 - 466 دولارًا) هنـاك 22,8 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 8,1 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 69,1 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

وبالنسـبة للفئـة الثالثـة (أكـثر مـن 466 دولارًا) هنـاك 18,2 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متدنيّـة، و 13,6 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة متوسّـطة، و 68,6 % منهـم لديهـم قلـق بدرجـة مرتفعـة و مرتفعـة جـدًّا.

وتشـير p= 0.090 إلى عـدم وجـود فـروق دالّـة في درجـة القلـق تعـود إلى مسـتوى الدخـل العائـلي باعتبـار أن المداخيـل محـدودة وعـدد أفـراد العائلـة كبـير.

٥- القلق عند الأطفال وعلاقته بمستوى تحصيلهم الدّراسيّ :

تبيّن أن 39,1 % من التلامذة الفلسطينيّين لديهم تحصيل دراسي متدنٍ. و 30,9 % منهم لديهم درجة مقبول و 30 % لديهم درجة جيّد.

في فئة التحصيل المتدني، نجد 19 % لديهم قلق بدرجة خفيفة و 8,8 % بدرجة متوسطة و 72,3 % منهم لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا.

في فئة المقبولين، هناك 17,6 % منهم لديهم قلق ضعيف و 15,7 % لديهم قلق بدرجة متوسطة و 66,7 % لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا.

أما في فئة الجيّد، فهناك 27,6 % لديهم قلق ضعيف مقابل 12,4 % لديهم قلق متوسط و 60 % منهم لديهم قلق مرتفع ومرتفع جدًا.

تشير$p= 0.206$ إلى عدم وجود فروق دالّة بين التلامذة في درجة القلق تعود إلى مستوى التحصيل. فالدافعية منخفضة وكذلك الشعور بالرضا بسبب طغيان القلق.

ثالثًا: الاكتئاب

يشير الاكتئاب إلى حالة من الحزن والتشاؤم وإنخفاض في تقدير الذّات. ويعتقد الناس أنّ الأطفال دائماً يشعرون بالفرح، وهم بعيدون عن هموم الراشد. وعندما نسمع أنّ هناك طفلاً مكتئبًا نتساءل ما الذي يجعله كئيبًا؟

يظهرالاكتئاب لدى الأطفال من خلال عدّة أعراض[1]:

- المزاج: شعور الطفل بحزن مبالغ فيه مصحوب بانفعال شديد وشعور بالذنب.
- السّلوك: الأرق، نقص في النشاط، بطء في الكلام، بكاء وانطواء، وانخفاض في التّواصل الاجتماعيّ. قد يعبّر بعض الأطفال عن حزنهم من خلال أفعال

1- Oster, G., Montgomery, S. (1995). Helping your Depressed Teenager: A Guid for Parents and Caregivers. p. 47 -48.

سلبيّة مثل العدوانيّة أو الصّراخ، أو التّخريب والغضب إلخ.

- تغـيّر في المشـاعر: يشـعر الطفـل هنـا بتـدنّي تقديـر الـذّات، وبأنّـه غـير جديـر بالاهتـمام، وغـير كفـوء، ويعتقـد أنّ الآخريـن ينظـرون إليـه كذلـك. وهـذا مـا ينعكـس عـلى تحصيلـه الـدراسيّ، ويعرّضـه للرسـوب.
- يشـعر بالتوتّـر، وضعـف التركيـز، وبـطء في الاسـتيعاب والتّفكـير، لديـه صعوبـة في اتّخـاذ القـرارات، ويلـوم نفسـه عـلى أي خطـأ يحصـل.
- التّغـيّرات الجسـديّة: اضطرابـات في عـادات الأكل و النـوم، الشّـعور بالتّعـب بشـكل مسـتمرّ، آلام في المعـدة أو غثيـان أو صـداع إلـخ...
- عدم إهتمام بالأنشطة والألعاب التي كان يحبها.

هـل يعـاني تلامـذة المرحلـة الابتدائيّـة في مـدارس الأنـروا مـن هـذه الأعـراض؟ ومـا هـي درجـة الاكتئـاب لديهـم؟

1- الاكتئاب لدى الأطفال الفلسطينيين:

جدول رقم (19) درجة الاكتئاب لدى التّلامذة الفلسطينيّين

	ذكور				إناث					
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم		المجموع	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
اكتئاب بدرجة متدنيّة	22	%25	47	%55,3	23	%25,3	43	%49,4	135	%38,46
اكتئاب بدرجة متوسّطة	11	%12,5	11	%12,9	14	%15,4	12	%13,8	48	%13,67

اكتئاب بدرجة مرتفعة	31	%35,2	19	%22,4	32	%35,2	17	%19,5	99	%28,21
اكتئاب بدرجة مرتفعة جدًّا	24	%27,3	8	%9,4	22	%24,2	15	%17,2	69	%19,66
المجموع	88	%100	85	%100	91	%100	87	%100	351	%100

نلاحظ أنّ 38,46 % من التّلامذة الفلسطينيّين داخل المخيّمات وخارجها لديهم اكتئاب بدرجة متدنيّة، و13,66 % لديهم اكتئاب بدرجة متوسّطة، و47,87 % لديهم اكتئاب بدرجة مرتفعة و مرتفعة جدًّا.

ونجد أيضًا أنّ هناك تباينًا كبيرًا وواضحًا بين نسبة الاكتئاب لدى التّلامذة الذين يعيشون داخل المخيّمات، والذين يعيشون خارجها.هناك 25 % من التّلاميذ الذّكور داخل المخيّمات لديهم اكتئاب ضعيف مقابل 55,3 % خارج المخيّمات. وهناك 12,5 % من الذّكور داخل المخيّمات لديهم اكتئاب بدرجة متوسّطة، مقابل 12,9 % خارج المخيّمات. ومن المهمّ أن نشير إلى أن 62,5 % من الذكور داخل المخيّمات يعانون الاكتئاب بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدّا مقابل 31,8 % لدى الذكور خارج المخيّمات. فالفروق واضحة بين الوضع داخل المخيّم وخارجه. وتصل قيمة Pearson chi-square إلى p=0.000 مما يثبت وجود فروق دالّة إحصائيّا في درجة الاكتئاب بين التلامذة الذّكور داخل المخيّمات والذين يعيشون خارجها. فالأوضاع النفسيّة خطرة لدى الأطفال داخل المخيّمات.

وكذلك الأمّر بالنّسبة للإناث، إذ نلاحظ التّباين في درجة الاكتئاب لدى التّلميذات اللواتي يعشن داخل المخيّمات وخارجها. هناك 25,3 % من التّلميذات داخل المخيّمات لديهن اكتئاب ضعيف مقابل 49,4% خارج المخيّمات.

وهنـاك 15,4 % مـن التّلميـذات داخـل المخيّـمات لديهـن اكتئـاب بدرجـة متوسّـطة مقابـل 13,8 % خـارج المخيّـمات. ونشـير هنـا إلى أن 59,4% مـن الفتيـات داخـل المخيـمات لديهـن درجـة إكتئـاب مرتفعـة ومرتفعـة جـدّا مقابـل 36,7% لـدى الفتيـات خـارج المخيّـمات.

فالفـروق بـارزة وكبـيرة بـين التّلميـذات اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات، واللـواتي يعشــن خارجهــا p=0.007.

نلاحـظ مّـما تقـدم أنّ نسـبة الاكتئـاب المرتفعـة والمرتفعـة جـدًا هـي نسـبة مخيفـة لـدى الذّكـور والإنـاث داخـل المخيّـمات، إذ تصـل النسـبة إلى 62,5 % لـدى الذّكـور وإلى 59,4 % لـدى الإنـاث. فالنسـبة مرتفعـة لـدى الجنسـين، مّـما يـدل عـلى وضـع نفـسي سـيّىء جـدًّا لـدى الأطفـال داخـل المخيّـمات.

يبـدو أيضًـا أن النسـبة متقاربـة بـين الجنسـين والمشـكلة النفسـية مشـتركة لديهـما. وتشـير قيمـة p=0.933 إلى عـدم وجـود فـروق دالّـة في مسـتوى الاكتئـاب لـدى الذّكـور والإنـاث.

أمـا بالنسـبة للتلامـذة الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، فنلاحـظ أنّ هنـاك تباينًـا بسـيطًا بـين نسـبة الاكتئـاب لـدى الذّكـور والإنـاث، إذ أن 55,3 % مـن الذّكـور لديهـم اكتئـاب ضعيـف مقابـل 49,4 % لـدى الإنـاث و 12,9 % مـن الذّكـور لديهـم اكتئـاب متوسـط مقابـل 13,8 % لـدى الإنـاث و 22,4 % مـن الذّكـور يعانـون الاكتئـاب المرتفـع مقابـل 19,5 % لـدى الإنـاث و 9,4 % مـن الذّكـور لديهـم اكتئـاب مرتفـع جـدًا مقابـل 17,2 % لـدى الإنـاث.

مـا يثـير الانتبـاه هـو ارتفـاع نسـبة الاكتئـاب المرتفـع جـدًّا لـدى الإنـاث بالمقارنـة مـع الذّكـور(17 % للإنـاث مقابـل 9 % للذكـور). ولكـنّ الفـروق العامـة في نسـب الاكتئـاب ودرجاتـه غـير دالّـة بـين الجنسـين خـارج المخيّـمات، لأن قيمـة P= 0.486.

علاقة الاكتئاب بالمرحلة العمريّة:

تُشير نتائج دراستنا إلى أنّ المتوسّط الحسابيّ للاكتئاب عند التّلامذة يختلف باختلاف الجنس والعمر. نلاحظ أنّ المتوسّط للاكتئاب لدى تلاميذ الصّفّ الثّاني الذّكور الذين هم في السابعة من العمر قد وصل إلى 58,27 داخل المخيّمات، وإلى 48,56 لدى الذين يعيشون خارجها. ثمّ يرتفع هذا المتوسّط لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع والذين في التاسعة من العمر ليبلغ 61,11 داخل المخيّمات و 57,50 خارجها. ثمّ يستمرّ المتوسّط في الارتفاع لدى تلاميذ الصّفّ السّادس والذين هم في الحادية عشرة تقريبًا، ويبلغ 66,37 داخل المخيّمات و58,50 خارجها.

فالمتوسّط الحسابيّ للاكتئاب لدى التّلامذة الذّكور يرتفع بازدياد العمر. لقد تبيّن أنّ تلاميذ الصّفّ السّادس هم الأكثر عرضة للاكتئاب.

أمّا بالنسبة للإناث، فإنّ المتوسّط الحسابيّ لدى تلميذات الصّفّ الثاني هو 53,94 داخل المخيّمات، و 52,69 خارجها. ثمّ يرتفع هذا المتوسّط لدى تلميذات الصّفّ الرّابع ليصل إلى 62,62 داخل المخيّمات، و 55,52 خارجها. ثمّ يستمر المتوسّط في الارتفاع لدى تلميذات الصّفّ السّادس ليصل إلى 69,90 داخل المخيّمات و 64,57 خارجها.

يتضح أن تلامذة الصّفّ السّادس هم الأكثر عرضة للاكتئاب. وهذا يشير إلى أن الشّعور بالاكتئاب يزداد بازدياد العمر وبازدياد وعي التّلميذ لبيئته وظروفه المأسوية.

هل هناك إختلاف في الاكتئاب ودرجته لدى التّلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون خارج المخيّمات، والتّلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها؟

توضح إحصاءاتنا أن هناك تباينًا في نسبة الاكتئاب لدى التلامذة خارج المخيّمات، والتلامذة اللبنانيّين الذين يعيشون في المنطقة الجغرافيّة نفسها.

هنـاك 56,9 % مـن التلامـذة اللبنانيّـين يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا، مقابـل 31,8 % مـن التلامـذة الفلسـطينيّين.

وتشـير قيمـة p=0.000 إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا في نسـبة الاكتئـاب لـدى التلامـذة الفلسـطينيّين الذّكـور الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، واللبنانيّـين الذّكـور الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

فالتلامـذة اللبنانيّـون في المدرسـة الرسـميّة يعانـون الاكتئـاب أكـثر مـن التلامـذة الفلسـطينيّين في مـدارس الأنـروا الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات. وهـذه مشـكلة معقـدة تثـير القلـق والتسـاؤل حـول التلامـذة الذّكـور اللبنانيّـين، مـما يسـتدعي إجـراء بحـوث إضافيّـة لتوضيـح الالتبـاس.

أمـا بالنسـبة للإنـاث، فهنـاك 45,5 % مـن اللبنانيّـات يعانـين الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا مقابـل 36,7 % مـن الفلسـطينيّات. ولكـن قيمـة p= 0.559 تـدّل عـلى عـدم وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا في نسـبة الاكتئـاب لـدى التلميـذات الفلسـطينيّات اللـواتي يعشـن خـارج المخيّـمات، والتلميـذات اللبنانيّـات اللـواتي يعشـن في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

مـا نسـتطيع استـنتاجه هـو أن نسـبة الاكتئـاب مرتفعـة لـدى التلامـذة الفلسـطينيّين واللبنانيّـين معًـا. وهـذا مـؤشر سـلبي للصحـة النفسـيّة لـدى الأجيـال الصاعـدة.

2 ـ مستوى الاكتئاب وعلاقته بالعوامل الديمغرافيّة:

أ- الاكتئاب عند الأطفال وعلاقته بوضعهم العائليّ:

بحسـب نتائـج البحـث، تبـيّن أن 42,7 % مـن الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع والديهـم ليـس لديهـم اكتئـاب مقابـل 14,3 % لديهـم اكتئـاب بدرجـة متوسـطة و 43 % منهـم لديهـم اكتئـاب مرتفـع ومرتفـع جـدًا.

أمــا الأطفــال الذيــن يعيشــون مــع أحــد أبويهــم أو أقاربهــم، فقــد تبـيّن أن 13,2 % منهــم

ليس لديهم اكتئاب مقابل 11,3 % لديهم اكتئاب متوسط و 75,5 % لديهم اكتئاب مرتفع ومرتفع جدًا.

وتدلّ قيمة p=0.000 على وجود فروق بارزة إحصائيًا في درجة الاكتئاب بين الأطفال الذين يعيشون مع أهلهم والذين يعيشون مع أحد أبويهم أو أقاربهم. فالفرق كبير بينهم فيما يتعلق بنسبة الاكتئاب المرتفع والمرتفع جدًا.

ب- الاكتئاب عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التّعليميّ للأب :

بالنسبة للمستوى التعليمي للأب، لم تكشف الإحصاءات عن وجود فروق دالة حول تأثير هذا المتغير (p= 0.057) في انتشار نسب الاكتئاب لدى التلاميذ في مدارس الأنروا بإعتبار أن الأطفال يعيشون نفس الظروف المعيشيّة والنفسيّة.

كذلك الأمر بالنسبة لمهنة الأب، بإعتبار أن معظم المهن متواضعة أو متوسطة (عامل، تاجر بسيط، حرفي وما شابه..) p= 0.303.

وفي ما يتعلق بمستوى الأم العلمي، لم تكشف النتائج عن وجود فروق في نسبة الاكتئاب ودرجاته بين التلاميذ.

ج- الاكتئاب عند الأطفال وعلاقته بعمل الأمّ :

هل إذا كانت الأمّ ربّة منزل يكون أولادها أقلّ عرضة للاكتئاب من الأمّ التي تعمل خارج المنزل؟ هذا ما سنلاحظه من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (20) علاقة درجة الاكتئاب لدى التلميذ بعمل والدته

	اكتئاب بدرجة متدنيّة		اكتئاب بدرجة متوسّطة		اكتئاب بدرجة مرتفعة		اكتئاب بدرجة مرتفعة جدًّا		المجموع	
مهنة الأمّ	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة	العدد	النسبة المئويّة
ربة منزل	119	%41,2	42	%14,5	81	%28	47	%16,3	289	%83,3
تعمل خارج المنزل	12	%21,8	7	%12,7	19	%34,5	17	%30,9	55	%15,9
متوفّاة	2	%66,6	-	-	-	-	1	%33,3	3	%0,9
المجموع	133	%38,3	49	%14,1	100	%28,8	65	%18,7	347	%100

بالنسبة للمهنة (ربة منزل، تعمل خارج البيت)، فقد تبيّن أن لمهنة الأم تأثيرًا في نسبة الاكتئاب لدى الأطفال. فالأم التي تعمل لساعات طويلة خارج المنزل يكون أبناؤها عرضة للاكتئاب أكثر من أطفال الأم التي تبقى في المنزل. في الحالة الأولى، هناك 65 % من الأطفال يعانون الاكتئاب المرتفع والمرتفع جدًا مقابل 44 % للأطفال الذين تبقى أمهاتهم في المنزل.

لقد تبيّن لنا أن 83,2 % من الأمهات هنّ ربات منزل، وهناك حوالى 16 % من الأمهات يعملن خارج المنزل.

إن الفروق دالّة إحصائيًا بين أطفال الفئتين(يصل الفرق إلى 21 علامة) وتبلغ قيمة $p=0.020$.

د- الاكتئاب عند الأطفال وعلاقته بالمستوى الاقتصاديّ للعائلة:

هل مستوى الأهل الاقتصاديّ يؤثر في نسبة الاكتئاب عند الأطفال؟

بالنسبة للمستوى الاقتصادي لأهل التلامذة، تشير الإحصاءات إلى نتائج مشابهة، أي أن الفروق في درجة الاكتئاب غير دالّة إحصائيًا، باعتبار أن معظم

الأطفـال يعانـون الظـروف الاقتصاديّـة الصعبـة (الفقـر) وهنـاك أكـثر مـن نصـف العائـلات تعـاني الفقـر بدرجاتـه المختلفـة. وقـد بلغـت قيمـة p=0.684 .

ه- الاكتئاب لدى الأطفال وتأثيره في مستوى تحصيلهم الدّراسيّ:

في فئـة التلاميـذ الراسـبين أو المتعثريـن دراسـيًا، هنـاك 19,7% منهـم لا يعانـون الاكتئاب مقابـل 12,4% لديهـم اكتئـاب متوسـط و 67,9% لديهـم اكتئـاب مرتفـع ومرتفـع جدًا.

في فئـة التحصيـل المقبـول، هنـاك 40,7% لا يعانـون الاكتئـاب مقابـل 17,6% لديهـم اكتئـاب متوسـط و 41,7% لديهـم اكتئـاب مرتفـع ومرتفـع جـدًا.

أمـا في فئـة الجيّـد، فهنـاك 60% مـن التلامـذة لا يعانـون الاكتئـاب و 12,4% لديهـم اكتئـاب متوسـط. نشـير أيضًـا إلى أن 27,6% منهـم لديهـم اكتئـاب مرتفـع ومرتفـع جـدًا. فالفـروق واضحـة بـين التلامـذة، إذ كلـما ارتفـع مسـتوى التحصيـل انخفـض مسـتوى الاكتئـاب والعكـس صحيـح.

وتشير قيمة p=0.000 إلى بروز الفروق في نسبة الاكتئاب ودرجاته وفقًا لمتغير التحصيل.

رابعًا: الغضب

الغضـب هـو أحـد الانفعـالات السـلبيّة القويّـة التـي تطغـى عـلى سـلوك المـرء في بعض المواقـف وتدخلـه في نـزاع مـع أحـد الأفـراد. والهـدف هـو تضميـد الجـراح النرجسـيّة. وهنـاك تبايـن في التعبـير عـن هـذا الانفعـال لـدى الأفـراد. فقـد يكـون الغضـب ناجـمًا عـن الإحبـاط أو السـخرية أو الإزعـاج أو الإهانـة والمضايقـة أو الحرمـان مـن الحاجـات الأساسـيّة.

يعبّر الأطفال عن غضبهم من خلال مظاهر متعدّدة: الصّراخ، أو العراك، أو تحطيم الأشياء أو إتلافها، وتعذيب بعض الحيوانات الأليفة.

1 ـ مستوى الغضب لدى الأطفال

جدول رقم (21) درجة الغضب لدى التّلامذة الفلسطينيّين

	ذكور				إناث					
درجة الغضب لدى التّلامذة	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم		المجموع	
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
غضب بدرجة متدنيّة	19	%21,6	44	%51,8	32	%33	44	%50,6	139	%39,4
غضب بدرجة متوسّطة	10	%11,4	7	%8,2	7	%7,7	17	%19,5	41	%11,6
غضب بدرجة مرتفعة	40	%45,5	31	%36,5	35	%38,5	17	%19,5	123	%34,8
غضب بدرجة مرتفعة جدًّا	19	%21,6	3	%3,5	19	%20,9	9	%10,3	50	%14,2
المجموع	88	%100	87	%100	91	%100	87	%100	353	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ هناك 39,4 % من التّلامذة الفلسطينيّين لديهم غضب بدرجة خفيفة، و 11,6 % لديهم غضب بدرجة متوسّطة، و 49 % يعانون الغضب بدرجة مرتفعة و مرتفعة جدًّا، أي أن هناك حوالى نصف الأطفال لديهم ردات فعل غاضبة بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا.

غير أنّ نسبة الغضب تتفاوت بين الذّكور والإناث داخل المخيّم وخارجه.

هنـاك 45,5 % مـن التّلامـذة الذّكـور داخـل المخيّـمات يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة، مقابـل 36,5 % خـارج المخيّـمات، و21,6 % مـن التّلامـذة الذّكـور داخـل المخيّـمات يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة جـدًّا مقابـل 3,5 % خـارج المخيّـمات. وهـذا يشـير إلى أنّ نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة الذّكـور داخـل المخيّـمات مرتفعـة. وإذا جمعنـا الذيـن يعانـون الغضـب المرتفـع والمرتفـع جـدًّا، فـإن النسـبة تصـل إلى 66 % وهـي نسـبة عاليـة جـدًّا وتنـذر بأخطـار.

وللتحقّـق مـن وجـود فـروق دالّـة إحصائيًّـا في درجـة الغضـب بـين التّلاميـذ الذّكـور داخـل المخيّـمات، والذيـن يعيشـون خارجهـا، تبـين أن قيمـة p=0.000 مـما يعنـي أن الفـروق بـارزة بـين الفئتـين، وكأن العيـش في المخيّـم يولّـد حـالات سـلوكيّة ونفسـيّة خطـرة.

وكذلـك الحـال لـدى الإنـاث، إذ تبـيّن أن 38,5 % منهـن داخـل المخيّـمات يعانـين الغضـب بدرجـة مرتفعـة، مقابـل 19,5 % خـارج المخيّـمات، و 20,9 % يعانـين الغضـب بدرجـة مرتفعـة جـدًّا مقابـل 10,3 % خـارج المخيّـمات. وهـذا يشـير بوضـوح إلى أنّ التّلميـذات داخـل المخيّـمات يعانـين الغضـب الشـديد والشـديد جـدًّا وتصل النسـبة إلى 59,4 % مقابـل 29,8 % خارج المخيّـمات. فالفروق كبـيرة في نسـبة الغضـب داخـل المخيّـمات وخارجهـا، وتـدل قيمـة p=0.000 عـلى قـوة هـذه الفـروق.

هـل هنـاك اختـلاف في نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها.

تشـير إحصاءاتنـا إلى وجـود تبايـن في نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات، والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها. فهنـاك 29,5 % مـن التّلاميـذ اللبنانيّـين الذّكـور لديهـم غضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 40 % مـن التّلاميـذ الفلسـطينيّين.

وتـدل قيمـة p=0.001 عـلى وجـود فـروق دالّـة إحصائيًـا. إذ يظهـر سـلوك الغضـب أكـثر عنـد الأطفـال الفلسـطينيّين الذّكـور.

أمـا بالنسـبة للإنـاث، فهنـاك 38,6 % مـن التلميـذات اللبنانيّـات يعانـين الغضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا مقابـل 29,8 % مـن الفلسـطينيّات. هنـا تختلـف المسـألة حيـث ترتفـع نسـبة الغضـب أكـثر عنـد اللبنانيّـات وتـأتي قيمـة p=0.001 .

2 ـ مستوى الغضب وعلاقته بالعوامل الديمغرافية:

أ- الغضب عند الأطفال وعلاقته بوضعهم العائليّ

بالنسـبة لعلاقـة الغضـب بالوضـع العائـلي، تبـيّن أن نسـبة الغضـب تصـل إلى 47,7 % لـدى الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع والديهـم، بينـما تصـل النسـبة إلى 60,3 % لـدى الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو أقاربهـم.

ب- الغضب عند الأطفال وعلاقته بالمستوى التعليميّ للأبّ:

بالنسـبة لمسـتوى الأب العلمـيّ، لم تكشـف إحصاءاتنـا عـن وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا (p=0.07) في نسـبة الغضـب لـدى الأطفـال.

وكذلـك الأمـر بالنسـبة لمهنـة الأب (p=0.454) . والنتيجـة نفسـها نجدهـا عنـد الأطفـال مهـما كان مسـتوى الأم العلمـيّ.

فالعيـش في المخيّـم يطمـس الفـروق بـين الأطفـال ويجعـل المتغـيرات الديمغرافيّـة غـير فعّالـة بمـا فيهـا المسـتوى الاقتصـاديّ والعلمـي عنـد الأهـل.

ج- الغضب عند الأطفال وتأثيره في مستوى تحصيلهم الدراسي :

في فئـة التحصيـل المتـدني، هنـاك 26,3 % لديهـم غضـب بدرجـة متدنيـة، و 6,6 % لديهـم غضـب بدرجـة متوسـطة، و 67,1 % لديهـم غضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

وفي فئـة التحصيـل المقبـول، نجـد 34,3 % مـن التلامـذة لديهـم غضـب خفيـف مقابـل 15,3 % لديهـم غضـب متوسـط و46 % لديهـم غضـب مرتفـع ومرتفـع جـدًا.

أمـا في فئـة التحصيـل الجيّـد، فهنـاك 59 % ليـس لديهـم غضـب، و10,5 % لديهـم غضـب بدرجـة متوسـطة، و30,4 % لديهـم غضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا.

إذًا، الفروق واضحة بين أطفال الفئات المذكورة (p=0.000) .

خامسًا: اضطراب السّلوك

يعنـي اضطـراب السّـلوك لـدى الأطفـال الأعـمال والتّصرّفـات المعاديـة للآخريـن، كالقيام بالاعتـداء اللفظـيّ، أو الجسـديّ عـلى الآخريـن، أو السّرقـة، أو ارتـكاب أعـمال التخريـب، أو التّعـدي عـلى حقـوق الآخريـن وممتلكاتهـم.

ويظهر من خلال ثلاثة معايير:

- الاعتـداء عـلى النّـاس والحيوانـات: القيـام بتهديـد الآخريـن وتخويفهـم أو ضربهـم، اسـتعمال أسـلحة أو أدوات حـادة تسـبّب الأذى للآخريـن مثـل قطعـة مـن زجـاج مكسـور، سـكّين الـخ...، تعذيـب الحيوانـات، السّرقـة، التحـرّش الجنـسيّ إلـخ...
- تدمـير الممتلـكات: إشـعال الحرائـق بنيّـة التسـبّب بـأضرار، تدمـير ممتلـكات الآخريـن مثـل المنـازل، والسّـيارات إلـخ...
- الكـذب لتجنّـب القصـاص والهـروب مـن المنـزل والبقـاء ليـلاً خارجـه، والهـروب من المدرسـة إلخ..

هــل الأطفــال الفلســطينيون يقومــون بهــذه السّــلوكات التــي تعتــبر مــن مظاهــر اضطــراب السّــلوك؟ ومــا هــي نســبة هــذا الاضطــراب لديهــم؟

1- مستوى اضطراب السّلوك لدى الأطفال

جدول رقم (22) درجة اضطراب السلوك لدى التلامذة الفلسطينيّين

	ذكور				إناث				المجموع	
	داخل المخيّم		خارج المخيّم		داخل المخيّم		خارج المخيّم			
	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة	العدد	النّسبة المئويّة
اضطراب سلوك بدرجة متدنيّة	18	%20,5	41	%48,2	24	%26,4	47	%54	130	%37
اضطراب سلوك بدرجة متوسّطة	5	%5,7	6	%7,1	9	%9,9	7	%8	27	%7,7
اضطراب سلوك بدرجة مرتفعة	12	%13,6	16	%18,8	22	%24,2	21	%24,1	71	%20,2
اضطراب سلوك بدرجة مرتفعة جدًّا	53	%60,2	22	%25,9	36	%39,6	12	%13,8	123	%35,1
المجموع	88	%100	87	%100	91	%100	87	%100	351	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ 37 % من التلامذة بصورة عامة لديهم اضطراب سلوك بدرجة ضعيفة، و 7,7 % لديهم اضطراب سلوك بدرجة متوسطة، و 55,3 % لديهم اضطراب سلوك بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا، أي هناك أكثر من نصف التلامذة يعانون اضطرابات سلوكيّة شديدة وشديدة جدًّا. وهذه النتائج تنطبق على مجمل أفراد العينّة داخل المخيّمات وخارجها.

بالنسبة للأطفال الذّكور، فقد تبيّن أن نسبة الاضطراب السلوكي بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا داخل المخيّمات تصل إلى 73,8 % مقابل 44,7 % خارجها.

في ما يتعلق بالإناث، فإن النسبة تصل إلى 63,8 % داخل المخيّمات و 37,9 % خارجها.

إن الفـروق كبـيرة في نسـبة الاضطـراب السـلوكيّ ودرجاتـه بـين الأطفـال داخـل المخيّمات والذيـن يعيشـون خارجهـا. فالاضطـراب عنـد الذّكـور داخـل المخيّـمات مرتفـع ومرتفـع جـدًّا وينـذر بالأخطـار، كذلـك الأمـر بالنسـبة للإنـاث داخـل المخيّـمات. وهـذا يـدلّ عـلى سـوء البيئـة الاجتماعيّـة والنفسـيّة والعائليّـة فضـلاً عـن سـوء الظـروف السـكنيّة والاقتصاديّـة.

كبـيرة إذًا هـي الفـروق في نسـبة الاضطـراب السـلوكيّ بـين الأطفـال الفلسـطينيّين (مـن كلا الجنسـين) الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات وأولئـك الذيـن يعيشـون خارجهـا. وقـد وصلـت قيمـة $p= 0.000$ (فـروق دالّـة إحصائيًّـا).

إن الأخطـار التـي تهـدّد الأطفـال الذّكـور داخـل المخيّـمات مرتفعـة أكـثر مـما هـي عنـد الإنـاث (73 % مقابـل 63 %) وتشـير قيمـة $p=0.043$ إلى وجـود فـروق دالّـة.

مقابـل ذلـك، لم نجـد فروقًـا دالـة في نسـبة ودرجـات الاضطـراب السـلوكيّ لـدى الذّكـور والإنـاث خـارج المخيّـمات ($p=0.253$) .

2 ـ مستوى اضطراب السلوك لدى الأطفال الفلسطينيين: والأطفال اللبنانيين

هـل هنـاك اختـلاف في درجـة اضطـراب السّـلوك لـدى التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات، والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها؟

مــن خــلال إحصاءاتنــا، تبــيّن أنّ هنــاك تباينــاً في نســبة اضطــراب السّــلوك لــدى التّلامــذة الفلســطينيّين خــارج المخيّــمات، والتّلامــذة اللبنانيّــين الذيــن يعيشــون في البيئــة الجغرافيّــة نفســها. فهنــاك 38,6 % مــن التّلامــذة اللبنانيّــين الذّكــور لديهــم

اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 44,7 % مـن التلامـذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات.

ويـدّل اختبـار Pearson chi-square عـلى وجـود فـروق دالـة إحصائيًّـا بـين اللبنانيّـين والفلسـطينيّين وقـد بلغـت p=0.000 . ويبـدو أن الأطفـال الفلسـطينيّين معرّضـون لإضطـراب السـلوك أكـثر مـن الأطفـال اللبنانيّـين.

أمـا بالنسـبة للإنـاث، فهنـاك 43,2 % مـن التلميـذات اللبنانيّـات لديهـن إضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 37,9 % مـن الفلسـطينيّات. غـير أن قيمـة p=0.232 تشـير إلى عـدم وجـود فـروق دالّـة بـين الفلسـطينيات خـارج المخيّـمات واللبنانيـات.

خاتمة

قمنـا في هـذا الفصـل بتحليـل النتائـج إحصائيًّـا، ودرسـنا الفـروق القائمـة بـين المتغـيرات لتحديـد نسـبة الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة لـدى التلامـذة وعلاقتهـا بوضعهـم العائـليّ والاقتصـاديّ، ومـدى تأثيرهـا في تحصيلهـم الـدراسيّ.

وقـد تبـيّن لنـا أن تلامـذة المرحلـة الابتدائيـة في مـدارس الأنـروا يعانـون الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة بدرجـة مرتفعـة بصـورة عامـة ولـدى أطفـال المخيّـمات بصـورة خاصـة.

إن نسـبة التلامـذة الذيـن يعانـون تـدني تقديـر الـذات مرتفعـة أيضًـا. إذ بلغـت داخـل المخيّـمات 56,8 % لـدى الذكـور و 46,2 % لـدى الإنـاث. وهـذا مـؤشر سـلبي في ميـزان الصحـة النفسـيّة.

إنّ نسـبة التلامـذة الذيـن يعانـون القلـق والتوتّـر مرتفعـة. أكـثر مـن نصـف التلاميـذ الذكـور وحـوالى ثلثـي الإنـاث يعانـون القلـق المرتفـع والمرتفـع جـدًّا. وهنـاك حـوالى 41,8 % مـن الإنـاث اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات يعانـين القلـق بدرجـة مرتفعـة جـدًّا.

أمـا بالنسـبة للاكتئـاب، فالأمـر يختلـف خـارج المخيّـمات حيـث مـا تـزال النسـبة مقبولـة، أمـا داخـل المخيّـمات ، فهنـاك حـوالى نصـف التلامـذة يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا.

هنـاك أكـثر مـن نصـف تلامـذة المرحلـة الابتدائيـة في مـدارس الأنـروا يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا. إلا أن التلامـذة الذّكـور هـم أكـثر عرضـة للغضـب مـن الإنـاث، وبخاصـة تلامـذة الصـف الرابـع الذيـن هـم في التاسـعة مـن عمرهـم. أمـا بالنسـبة للإنـاث، فـإن تلميـذات الصـف السـادس (في الحاديـة عـشرة مـن العمـر) هـن الأكـثر غضبًـا وانفعـالاً. كـما أن التلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات هـم عرضـة للغضـب والانفعـال أكـثر مـن التلامـذة الذيـن يعيشـون خارجهـا.

وتبـيّن أيضًـا أن التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المناطـق المجـاورة للمخيّـمات يعانـون الغضـب بنسـبة كبـيرة قـد تفـوق نسـبة الغضـب لـدى التلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها. وقـد يعـود ذلـك إلى الظـروف الاجتماعيّـة والاقتصاديّـة والأمنيّـة الصعبـة التـي يعيشـها هـؤلاء الأطفـال في هـذه المناطـق، فضـلاً عـن شـعورهم بالحريـة الـذي يدفعهـم إلى التعبـير العفـوي عـن غضبهـم أكـثر مـن الأطفـال الفلسـطينيّين الذيـن يشـعرون بأنهـم لاجئـون.

أمّـا بالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، فقـد تبـيّن أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الفلسـطينيّين يعانـون اضطـراب السـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا، وأنّ التّلاميـذ الذّكـور هـم أكـثر عرضـة لاضطـراب السّـلوك مـن الإنـاث، و أنّ تلاميـذ الصّـفّ الرّابـع الذّكـور وتلميـذات الصّـفّ السّـادس الإنـاث سـواء أكانـوا داخـل المخيّـمات أو خارجهـا هـم الأكـثر عرضـة لاضطـراب السّـلوك.

تبـيّن أنّ ثلثـي التّلامـذة الفلسـطينيّين تقريبًـا الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات لديهـم اضطـراب السـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا. وهـذا يشـير إلى خطـورة مـا يعانيـه الأطفـال داخـل المخيّـمات مـن قهـر وحرمـان وقلـق. فالعيـش في المخيّـم

يولّـد لديهـم التمـرّد والغضـب ويدفعهـم إلى اضطـراب السـلوك: فالظـروف المعيشـيّة والسـكنيّة الصّعبـة والقاسـيَة تؤثّـر سـلبًا في سـلوكهم وفي تحصيلهـم الـدّراسيّ. أمّـا خـارج المخيّـمات فالحـال أفضـل.

ومـن المهـمّ أن نشـير إلى أنّ التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المناطـق المجـاورة للمخيّـمات يعانـون أيضًـا اضطـراب السّـلوك. إذ تبـيّن أنّ أكـثر مـن ثلـث التّلامـذة اللبنانيّـين الذّكـور لديهـم اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة، وكذلـك الحـال بالنسـبة للإنـاث. إذ هنـاك 43,2 % مـن التّلميـذات اللبنانيّـات لديهـن اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 37,9 % للتّلميـذات الفلسـطينيّات. وهـذا يـدلّ عـلى أنّ التلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المناطـق الشّـعبيّة يعانـون ظروفًـا قاسـيّة مشـابهة للظـروف التـي يعيشـها أطفـال المخيّـمات مـن حيـث الفقـر والحرمـان.

الفصل الثاني

تفسير النّتائج ومناقشتها

تمهيد

1 ـ الفرضيّة الأوّلى: هناك علاقة بين الاضطرابات النفسية والسلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين تُعزى إلى ظروفهم الحياتيّة.

2 ـ الفرضيّة الثّانية: هناك فروق دالّة في درجة الاضطرابات النفسية والسّلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين داخل المخيّمات وخارجها.

3 ـ الفرضيّة الثّالثة: هناك فروق دالة في درجة الاضطرابات النفسية والسّلوكيّة بين الذّكور والإناث.

4 ـ الفرضيّة الرّابعة: هناك علاقة بين اضطرابات الأطفال النفسية والسلوكية تُعزى إلى أوضاعهم العائليّة.

5 ـ الفرضيّة الخامسة: هناك علاقة بين المستوى العلميّ للآباء وسلوك أبنائهم وانفعالاتهم.

6 ـ الفرضيّة السّادسة: هناك علاقة بين مهن الآباء وأوضاع أبنائهم النفسية والسلوكية.

7 ـ الفرضيّة السّابعة: توجد علاقة دالّة بين المستوى التّعليميّ للأمّ ووأوضاع أبنائها النفسية والسلوكية.

8 ـ الفرضيّة الثّامنة: هناك علاقة بين الوضع الاقتصاديّ للتلامذة الفلسطينيين

واضطراباتهم النفسية والسلوكية.

9 ـ الفرضيّة التاسعة: علاقة التّحصيل الدّراسيّ للتلامذة بسلوكهم وانفعالاتهم.

10 ـ الفرضيّـة العـاشرة: هنـاك فـروق دالّـة بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها، في مـا يتعلّـق بسـلوكيّاتهم. وأوضاعهـم النفسـية.

خاتمة

الفصل الثاني

تفسير النّتائج ومناقشتها

تمهيد

قمنا في الفصول السّابقة من القسم الميدانيّ بعرض نتائج رائز بيك للاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة التي يعاني منها الأطفال اللاجئون في مدارس الأنروا في لبنان، وهي تدنّي تقدير الذّات، والقلق، والاكتئاب، والغضب، واضطراب السّلوك. وقد درسنا علاقة هذه الاضطرابات بالوضع العائليّ، والاقتصاديّ الذي يحيط بالتّلميذ. ولا بدّ لنا هنا من تفسير هذه النتائج ومناقشتها لمعرفة الأسباب التي أدّت إلى ظهور هذه الاضطرابات، ومدى تأثيرها في سلوك الأطفال ونموّهم الانفعاليّ وتحصيلهم الدّراسيّ. لذلك سنقوم في هذا الفصل بتفسير النّتائج، والإجابة عن الفرضيّات التي طرحناها في مقدّمة هذا البحث.

وسنأخذ بالاعتبار ما جاء في القسم النّظريّ، وما جاءت به الدّراسات السّابقة من باب المقارنة والإضاءة على نتائج البحث.

1 ـ مناقشة الفرضيّة الأوّلى:

هناك علاقة دالّة بين الاضطرابات النفسية والسلوكيّة لدى الأطفال الفلسطينيّين تُعزى إلى ظروفهم الحياتيّة.

تبيّن أنّ الظّروف التي يعيشها الفلسطينيّون في لبنان بعامّة، والأطفال

بخاصّـة، هـي سـيّئة للغايـة. وقـد جـاءت نتائـج دراسـتنا لتثبـت هـذه الفرضيّـة. إذ تبـيّن أن الأطفـال الفلسـطينيّين يعانـون اضطرابـات انفعاليّـة وسـلوكيّة خطـرة أهمّهـا: التـدنّي في تقديـر الـذّات، وارتفـاع نسـبة القلـق، والاكتئـاب، والغضـب، و الاضطرابـات السّـلوكيّة كالعدوانيّـة، والعنـف، والتّخريـب إلـخ...

لقـد بيّنـت الدّراسـة أنّ 14,2 % فقـط مـن التّلامـذة لديهـم تقديـر ذات مرتفـع، و46,7 % لديهـم تقديـر ذات متوسّـط، و39,1 % لديهـم تقديـر ذات متـدنٍّ. وهـذه النّسـبة مرشـحة للازديـاد نظـرًا للظّـروف السّـيّئة التـي يعيشـها التّلامـذة والتّـي تـزداد سـوءًا يومًـا بعـد يـوم بسـبب الضّغـوط الاجتماعيّـة والاقتصاديّـة والأمنيّـة المتردّيـة. فهـذه الظـروف لم تؤثّـر في انفعـالات التّلامـذة وسـلوكهم فقـط، بـل أيضًـا في تحصيلهـم الـدّراسيّ، وتفاعلهـم الاجتماعـيّ. لقـد تبـيّن أنّ هنـاك علاقـة بـين تحصيـل التّلامـذة ومشـاكلهم السـلوكية. أفـاد حـوالى ثلـث المعلّمـين أنّ بعـض التّلامـذة يعانـون مـن حركـة زائـدة، وصعوبـة في الاسـتيعاب والفهـم، وضعـف في التّركيـز والانتبـاه، وعـدم رغبـة في الـدّرس، مّـما يـؤدّي إلى تـدنّي التّحصيـل الـدّراسي. وهـذا التـدنّي يقـود بـدوره إلى تـدني تقديـر الـذّات، وارتفـاع درجـة الاكتئـاب والقلـق إلـخ...

يتّحـدّد مفهـوم الـذّات لـدى الطّفـل مـن خـلال العلاقـة المبكّـرة بـين الطّفـل ووالديـه، وإحساسـه بالقبـول. ثـمّ يتطـوّر هـذا المفهـوم مـن خـلال مجموعـة مـن الخـبرات، كالخـبرات المدرسـيّة، ونوعيّـة التّفاعـل بـين التّلميـذ وزملائـه، والتّلميـذ ومعلّميـه في المدرسـة، والكيفيّـة التـي يتـمّ فيهـا هـذا التّفاعـل.[1]

فـإذا كان هنـاك تفاعـل إيجـابيّ بـين الطفـل ووالديـه وبينـه وبـين معلميـه ورفاقـه، فـإن نموّه الانفعـالي والاجتماعـي سـوف يكون سـويًّا.

إنّ عـدم الثّقـة بالنّفـس والتّـدنّي في تقديـر الـذّات يولـدّان لـدى الطفـل اضطرابـات انفعاليّـة وسـلوكيّة، فيصبـح قلقًـا عـلى نفسـه ومسـتقبله، أو مكتئبًـا يشـعر

1- قطامي، نايفة، برهوم، محمّد. طرق دراسة الطّفل. ص. 94.

بالعجـز والاحبـاط. وهـذا مـا أثبتتـه نتائـج دراسـتنا. فهنـاك حـوالى 60 % مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين يعانـون القلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا، وحـوالى نصـف التّلامـذة يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا باعتبـار أنّ الأطفـال اللاجئـين يفتقـرون إلى الأمـن والحمايـة والطّمأنينـة.

وبالإضافـة إلى الاضطرابـات الانفعاليّـة، فـإنّ التـدنّي في تقديـر الـذّات قـد يولّـد اضطرابـات سـلوكيّة يوجّهها الأطفـال نحـو ذواتهـم أو نحـو الآخريـن كالغضـب، والعنـف، والعدوانيّـة، والسّرقـة، والكـذب والغـش إلخ...وهـذه المشـكلة ظهـرت بوضـوح مـن خـلال نتائـج البحـث.

تبـيّن أنّ حـوالى نصـف التّلامـذة يعانـون الغضـب واضطـراب السّـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا. وهـذا يتوافـق مـع مـا قالـه المعلّمـون. لقـد وجدنـا أن 60 % مـن التّلامـذة يمارسـون الكـذب والغـشّ بدرجـات متفاوتـة بـين دائمًـا وأحيانًـا، وأنّ هنـاك حـوالى نصـف التّلامـذة يتلفظّـون بألفـاظ بذيئـة ويقومـون بالتّعـدّي عـلى رفاقهـم وإيذائهـم بدرجـات متفاوتـة بـين (دائمًـا وأحيانًـا). حتّـى أنّ هنـاك حـوالى 15 % مـن التّلاميـذ يجلبـون معهـم أدوات حـادّة إلى المدرسـة. وهنـاك حـوالى نصـف التّلامـذة لا يحترمـون الأنظمـة المدرسـيّة و 20 % مـن التّلامـذة يتمـرّدون عـلى المعلـم و الإدارة.

نسـتنْتج مّـما تقـدّم أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الفلسـطينيّين في مـدارس الأنـروا يعانـون اضطرابـات انفعاليّـة وسـلوكيّة ودراسـيّة تسـتدعي المعالجـة والمتابعـة مـن قبـل المعنيّين.

2 ـ مناقشة الفرضيّة الثّانية

هنـاك فـروق دالّـة في درجـة الاضطرابـات النفسـية والسّـلوكيّة لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات وخارجهـا.

لقـد أثبتـت النتائـج صحّـة هـذه الفرضيّـة. إذ تبـيّن أنّ هنـاك تباينًـا كبـيرًا

وواضحًا في درجة الاضطرابات الانفعاليّة والسّلوكيّة لدى التّلامذة الذين يعيشون داخل المخيّمات وخارجها.

وبالنسبة لتقدير الذّات، فقد أظهرت الدّراسة أنّ التّلامذة الذين يعيشون داخل المخيّمات هم أكثر عرضة لتدنّي تقدير الذّات من التّلامذة الذين يعيشون خارجها. إنّ نسبة الذّكور الذين يتمتّعون بتقدير ذات مرتفع خارج المخيّمات بلغت ثلاثة أضعاف نسبة الذّكور الذين يعيشون داخلها.

كذلك بيّنت النّتائج أنّ نسبة الإناث اللواتي لديهنّ تدنًّ في تقدير الذّات داخل المخيّمات بلغت حوالى ضعف نسبتهنّ خارج المخيّمات. أمّا التّلميذات اللواتي لديهن تقدير ذات مرتفع، فقد بلغت نسبتهنّ 20,7 % لدى اللواتي يعشن خارج المخيّمات مقابل 13,2 % داخلها.

إنّ الطّفل الذي يعيش في حالة بؤس وفقر وحرمان، في بيت متصدّع يفتقر إلى الشروط الصحية، لهو طفل بائس لن ينمو بشكل سويّ. إنّ شوارع المخيّم عبارة عن أزقّة ضيّقة تفترشها أنابيب المياه، ومجاري الصّرف الصّحيّ، وتعلوها أشرطة الكهرباء، ولا تسمح له باللّعب والتّرفيه، فضلاً عن البيئة الملوّثة الناتجة عن النفايات المنتشرة، والغازات السّامّة المنبعثة من مولّدات الكهرباء. وهناك عوامل كثيرة تجعل الطّفل داخل المخيّمات يشعر بأنّه مقهور ومحبط ولا قيمة له. وهذا ما يجعله محبطًا ومقهورًا، لذلك يظهر تدنّي تقدير الذات المصحوب بالحقد والكراهية ضدّ الآخرين.

أمّا بالنسبة للقلق، فتبيّن أن هناك تقاربًا بين درجة القلق لدى التّلامذة الفلسطينيّين سواء الذين يعيشون داخل المخيّمات أو الذين يعيشون خارجها. إذ بلغت النسبة داخل المخيمات 58% لدى التّلاميذ الذّكور بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا مقابل 56,5% لدى التّلامذة الذين يعيشون خارجها. وبلغت حوالى 80,3 % بدرجة مرتفعة ومرتفعة جداً لدى التلميذات داخل المخيّمات مقابل 71,4 % لدى

التلميذات اللواتي يعشن خارجها. وهذا يدلّ على أنّ هناك ضغوطًا قاسية يعيشها الأطفال الفلسطينيّون سواء داخل المخيّمات أو خارجها، فهم غير قادرين على مواجهتها، مّما يولّد لديهم القلق المرتفع والخوف الدائم على حياتهم ومستقبلهم.

قد يعود القلق إلى تردّي الوضع المعيشي السّيّىء الذي تعيشه معظم الأسر الفلسطينيّة داخل المخيّمات وخارجها. وهذا الوضع يحول دون تلبية حاجات الأسرة الأساسيّة وبخاصّة المأكل والملبس والطبابة. إذ أظهرت الدّراسة أنّ 30 % من العائلات لا يتجاوز دخلها الشّهريّ 400 ألف ل.ل. وهناك 92,5 % من التّلامذة يعيشون داخل المخيّمات. أما التّلامذة الذين يعيشون خارجها فيصل دخل عائلتهم الشّهريّ إلى أقلّ من 700 ألف ل.ل، مع العلم أنّ متوسط عدد أفراد الأسرة الفلسطينيّة داخل المخيّمات هو ثمانية أفراد وخارجها ستة أفراد. ومعظم الآباء يعملون في البناء، أو الحدادة، أو أنّهم بائعون في سوق الخضار أو في محلاّت تجاريّة، ومنهم تجار صغار كأصحاب الدكاكين الصغيرة أو البسطات.

يضاف إلى حالة الفقر الوضع الأمنيّ المتردّي داخل المخيّمات، إذ يشعر الطفل بأنّ حياته مهدّدة بسبب النزاعات المسلحة في المخيّم. وقد حصلت بالفعل نزاعات أدّت إلى سقوط قتلى بسبب شريط كهرباء على سبيل المثال، أو بسبب خلاف بين الأطفال انتقل إلى خلافات بين الأهل، و تسبّب في وقوع قتلى وجرحى إلخ... فالفلتان الأمنيّ يُعرّض الأطفال للقلق والخوف. وهذا ما كنّا نلاحظه من خلال عملنا في المدارس، فكلّما سمع الأطفال صوت الرصاص داخل المخيّمات، كانوا يتوتّرون، ويعبّرون عن خوفهم وقلقهم.

بالإضافة إلى الاضطراب الأمنيّ، هناك وجود عدد كبير من الغرباء عن المخّيّم، ومن جنسيّات مختلفة، مما يثير الخوف والقلق لدى الأهل على أطفالهم.

حضرت تلميذة في السابعة من العمر إلى المدرسة، وآثار الضرب بادية

على وجهها. وعند الكشف عنها، تبيّن أنّها تعرضّت لضرب مبرّح على وجهها وعلى جسدها. وذكرت الطّفلة أنَّ والدتها ضربتها «بنبريج المياه». ومن خلال متابعة الحالة ذكرت الأمّ أنّ ابنتها تعرّضت لمحاولة تحرّش قبل أسبوعين في الشّارع من قِبل رجل غريب، لذلك فهي تخاف كثيرًا على ابنتها. ولكنّها اضطرّت لإرسال ابنتها الى الدكّان المجاور لشراء بعض الحاجات وقد تأخّرت، فخافت عليها كثيرًا، وبدأت تبحث عنها فلم تجدها. وعندما عادت الطّفلة الى البيت، هجمت عليها الأمّ وبدأت بضربها. وأضافت الأمّ بأنّها وقعت تحت ضغط نفسي وخوف شديد حتى فقدت وعيها ولم تعد تسمع صراخ ابنتها. وعندما هدأت ندمت كثيرًا على ما فعلت. وذكرت الأمّ أنّها تخاف كثيرًا على أولادها بسبب الفلتان الأخلاقيّ في المخيّم، حيث يوجد غرباء كثر.

حتّى الأطفال الذين يعيشون خارج المخيّمات لا يشعرون بالأمان. فهم يعيشون القلق الدائم لأنهم لاجئون وبدون هوية.

إن خوف الأهل الدّائم ينعكس سلبًا على أبنائهم. وبسبب ضيق مساحة المنازل، وعدم وجود غرف خاصة بالأطفال، واضطرار الأهل لمناقشة معظم المواضيع التي تقلقهم أمام أبنائهم، فإن مشاعر الضيق والقلق تنتقل إلى الأبناء عن طريق العدوى النّفسيّة والنمذجة (Modeling).

أمّا بالنسبة للاكتئاب، فالأمر يختلف: لقد أشارت النّتائج إلى وجود تباين واضح وكبير في نسبة الاكتئاب بين الأطفال داخل المخيّمات وخارجها. فهناك 60,9 % من الذكور والإناث داخل المخيّمات يعانون الاكتئاب المرتفع والمرتفع جدًّا مقابل 34,2 % للأطفال الذين يعيشون خارجها. فالفرق كبير جدًّا بين الفئتين. كما أن نسبة الاكتئاب بين الذكور والإناث متقاربة داخل المخيّمات (62 % مقابل 59 %). إذًا، التلامذة داخل المخيّمات معرّضون أكثر للإصابة بالاكتئاب. والنسبة المذكورة تدعو إلى القلق. إن بيئة المخيّم تخلو من الأمن

والطمأنينة ولا تتوافر فيها الشروط الصحيّة ولا المساحات كي يلعب الأطفال في جو آمن وهادىء .

وكذلك الحال بالنسبة للغضب حيث ثبت فعليًا من خلال النّتائج أنّ هناك تباينًا واضحًا وكبيرًا في نسبة الغضب بين التّلامذة الذين يعيشون داخل المخيّمات والذين يعيشون خارجها. فالذين داخل المخيّمات هم عرضة للغضب أكثر من الأطفال خارج المخيّمات. إن نسبة الغضب تصل إلى 67 % داخل المخيّمات مقابل 40 % خارجها. وبالنسبة للإناث، فإن النسبة داخل المخيّمات تبلغ 59,4 % مقابل 29,8 % خارجها. وهذا يشير إلى أنّ أطفال المخيّمات سواء الذكور أو الإناث يعانون الشعور بالغضب والانفعال الشديد وعدم القدرة على ضبط النّفس.

إن اللّعب من أهمّ الأنشطة الترفيهية التي يمارسها الطّفل من أجل الحصول على المتعة والفرح. إذ يتعلم من خلاله احترام القانون ويكتسب المهارات الاجتماعيّة. كما أنّ اللّعب يعمل على تنميّة شخصيّة الطّفل من مختلف الجوانب الجسميّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والعقليّة.

صرّح فرويد (1927) في إحدى محاضراته بأن كل طفل يلعب يمكن أن يتصرّف كشاعر لأنه يخلق عالمه الخاص ويركّب أشياء هذا العالم بحسب ما يحلو له: فاللعب نقيض الواقع لأنه يقوم على الخيال. وإذا استعاد الطفل حدثًا مؤلمًا في ألعابه، فإنه يحاول أن يسيطر على العالم وعلى الألم من خلال رمزية اللعب. وهكذا يشعر الطفل بأنه قويّ وكبير.

إنّ عدم قدرة الأهل على شراء الألعاب لأولادهم يحرمهم من متعة اللّعب. كما أن المنازل الضّيّقة والسّيّئة صحيًا لا تسمح للطّفل الفلسطيني أن يلعب ويستمتع بالحياة. إلى جانب ذلك، هناك الشّوارع الضيّقة في المخيّمات، والحافلة بالضّغوط والأخطار والتي لا توفّر للأطفال البيئة المناسبة للعب. فضلاً عن أنّ معظم مدارس الأنروا تفتقر للأنشطة التّرفيهيّة، حتّى أنّ حصص الرياضة

والرّسـم تُلغـى أحيانًـا لصالـح إحـدى المـواد العلميّـة. لذلـك فالأطفـال محرومـون حتّـى مـن أبسـط حقوقهـم، مّـما يزيـد مـن اكتئابهـم وحزنهـم وغضبهـم. إنهـم بحاجـة إلى أنشـطة رياضيّـة وفنيّـة تتناسـب مـع أعمارهـم وحاجاتهـم. وكـما رأينـا في موقـف فرويـد، فـإن اللعـب لـه دور أسـاسيّ في تعزيـز أركان الصحـة النفسـيّة.

لقـد أثبتـت الدّراسـة أنّ التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات يعانـون اضطرابات سـلوكيّة خطـرة كالعنـف والعدوانيّـة والتّخريـب. إذ هنـاك 73,8 % مـن التّلاميـذ الذّكـور الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات لديهـم اضطـراب سـلوكيّ مقابـل 44,7 % خارجهـا. كذلـك وجدنـا أن 63,8 % مـن التّلميـذات اللـواتي يعشـن داخـل المخيّـمات لديهـنّ اضطـراب سـلوكيّ مقابـل 37,9 % خارجهـا.

إنّ نسـبة اضطـراب السّـلوك لـدى تلامـذة المخيّـمات هـي نسـبة عاليـة، وتشـير إلى خطـورة الواقـع النفـسي للأطفـال داخـل المخيّـمات بسـبب القهـر والخـوف والإحبـاط والفقـر، مّـما يولّـد لديهـم العنـف والعدوانيّـة تجـاه أنفسـهم، وتجـاه الآخريـن، وذلـك للتّعبـير عـن رفضهـم لهـذا الواقـع الـذي يعيشـونه.

تبـيّن أيضـاً أنّ الأهـل خـارج المخيّـمات يعاملـون أبناءهـم بلطـف أكـثر مـن الأهـل داخـل المخيّـمات. وقـد يكـون السّـبب هـو الضّغـط النّفـسيّ والاجتماعـيّ والاقتصـاديّ الـذي يدفـع الأهـل داخـل المخيّـمات إلى التّـصرّف بقسـوة مـع أبنائهـم.

إنّ الحيـاة القاسـيّة التـي يعيشـها الأطفـال داخـل المخيّـمات تنمّـي لديهـم روح العدوانيّـة والعنـف. فالاحباطـات اليوميّـة تدفعهـم للعدوانيّـة، وتحـول دون تلبيـة حاجاتهـم الأساسـيّة. كـما أنّ تدهـور الوضـع الأمنـيّ داخـل المخيّـمات، وتعـرضّ الأطفـال للـضرب و العنـف لا يسـاعدان عـلى تعزيـز النمـوّ الانفعـالي والاجتماعـي عنـد الأطفـال.

3 ـ مناقشة الفرضيّة الثّالثة

هناك فروق دالّة في درجة الاضطرابات النفسية والسّلوكيّة بين الذّكور والإناث

لقـد أظهـرت نتائـج البحـث صحّـة هـذه الفرضيّـة في بعـض الاضطرابـات وعـدم صحّتها في بعضها الآخر. إذ أشارت النّتائج إلى وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين جنس التّلامذة ومستوى تقدير الـذّات. إلا أن هناك تباينًا بسيطًا في المتوسّط الحسابيّ لتقدير الـذّات بين الذّكور والإناث داخل المخيّمات وتقاربًا خارجها. وهذا التباين ظاهر أيضًا بحسب الفئة العمريّة. بالنسبة للذّكور الذين يعيشون داخل المخيّمات، تبيّن أنّ تلامذة الصّفّ الرّابع والذين هم في التاسعة من العمر يعانون أكثر من حيث تدني تقدير الذات. إذ أنهم في مرحلة دراسية انتقاليّة تتطلّب منهم العمل وتحقيق النجاح، بينما بيئتهم العائليّة لا تقدّم لهم الدعم والمساعدة. أمّا خارج المخيّمات، فالتّلامذة الذّكور هم الأكثر معاناة في تدنّي تقدير الذّات بخاصة تلاميذ الصّفّ السّادس الذين هم في الحادية عشرة، أو الثّانية عشرة. وهذه المرحلة حرجة في حياة الطفل، إذ تُعتبر نهاية مرحلة الطّفولة المتأخّرة، وبداية البلوغ، حيث يبدأ البحث عن الهويّة الشّخصيّة والاجتماعيّة، فيصطدم الطّفل بواقعه.

أمّا بالنسبة للإناث، فالأمر يختلف، إذ أنّ التّلميذات الأكثر معاناة في تدنّي تقدير الذّات هنّ تلميذات الصّفّ السّادس داخل المخيّمات، اللواتي أصبحن في مرحلة حرجة من النّموّ حيث تُفرض عليهنّ قيود كثيرة من قبل الأهل نظراً لانعدام الأمان، ووجود أفراد من جنسيّات مختلفة داخل المخيّمات. فالفتاة تشعر وكأنّها في سجن ولا تتمتّع بحرّيتها كالتي تعيش خارج المخيّمات. أضف إلى ذلك بوادر البلوغ التي تترافق مع التحولات الفيزيولوجيّة والجسديّة وشدة الروادع الدينيّة والاجتماعيّة.

أمّا بالنسبة للقلق، فقد تبيّن أنّ هناك فروقًا دالّة احصائيًّا في نسبة القلق

بين الذكور والإناث سواء داخل المخيّمات أو خارجها. إذ أنّ حوالى 56 % من التّلامذة الذّكور داخل المخيّمات لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًا مقابل 80,3 % لدى الإناث. وهذا يعني أنّ الإناث أكثر عرضة للقلق من الذّكور. قد يكون السّبب هو ما تعانيه الفتاة من الخوف وعدم الإحساس بالأمان والاستقرار، فضلاً عن حالة التّوتّر والفلتان الأمني والأخلاقيّ التي يعيشها سكّان المخيّمات.

كما أظهرت النّتائج أنّ نسبة القلق تختلف ليس فقط باختلاف الجنس، وإنّما أيضا باختلاف العمر. فتلامذة الصّفّ السّادس الذين هم في الحادية عشرة أي في نهاية مرحلة الطّفولة المتأخّرة وبداية البلوغ وخصوصًا لدى الإناث حيث تحدث لديهن التغيرات النفسيّة والبيولوجيّة والهرمونيّة التي تترافق مع تقلبات مزاجية، وإنفعاليّة.

أمّا بالنسبة للاكتئاب، فقد أظهرت الدّراسة عدم وجود فروق دالّة في نسبة الاكتئاب لدى الذّكور والإناث. إذ أنّ نسبة الاكتئاب متقاربة بينهم داخل المخيّمات. أمّا خارجها، فقد تبيّن أنّ نسبة الإناث اللواتي يعانين الاكتئاب بدرجة مرتفعة جدًّا هي ضعف نسبة الذّكور. وهذا قد يعود إلى الروادع والضغوط الزائدة المفروضة على الإناث.

تبيّن أن الاكتئاب يرتفع لدى التّلامذة مع تقدم العمر، إذ أنّ تلامذة الصّفّ السّادس هم الأكثر عرضة للإكتئاب. وهذا يشير إلى أنّ الشّعور بالاكتئاب يزداد بازدياد وعي التّلميذ لبيئته وجسده وواقعه وظروفه.

كذلك الحال بالنسبة للغضب، فقد أشارت النّتائج إلى عدم وجود علاقة دالّة بين الجندر والغضب داخل المخيّمات. فتبيّن أنّ هناك تقاربًا بين درجة الغضب لدى الذّكور والإناث حيث أنّ درجة الغضب مرتفعة جدًّا لديهم وهذا الوضع يستدعي البحث وإعداد البرامج العلاجيّة.

أمّا خارج المخيّمات، فالأمر يختلف حيث أظهرت الدّراسة وجود علاقة

دالّـة في نسـبة الغضـب بـين الذّكـور والإنـاث. إذ تبـيّن أنّ الذّكـور هـم أكـثر عرضـة للغضـب مـن الإنـاث. كـما تبـيّن أيضًـا أنّ هنـاك تباينًـا في نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة ليـس فقـط بحسـب الجنـس، وإنّمـا أيضًـا بحسـب الفئـة العمريّـة. إن الذكـور في الصّـفّ الرّابـع الذيـن في التاسـعة مـن العمـر، هـم معرّضـون للغضـب. كـما أن تلميـذات الصّـفّ السّـادس هـنّ الأكـثر عرضـة للغضـب.

وبالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، فقـد أثبتـت النتائـج وجـود فـروق دالّـة بـين الذّكـور والإنـاث الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات، مـع الإشـارة إلى أن معظـم التّلامـذة الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات يعانـون اضطـراب السـلوك، إلا أنّ الذّكـور كانـوا الأكـثر عرضـة لهـذا الاضطـراب. أمـا خـارج المخيّـمات فالأمـر يختلـف، حيـث تبـيّن أنّ هنـاك تقاربًـا في نسـبة اضطـراب السّـلوك بـين الذّكـور والإنـاث.

إنّ نسـبة اضطـراب السّـلوك لـدى التّلاميـذ الذّكـور، وخصوصًـا داخـل المخيّـمات هي نسـبة عاليـة وتدعـو للقلـق. وقـد يعـود ذلـك لعـدّة أسـباب، فالبيئـة النفسـيّة والاجتماعيّة داخـل المخيّمات تدفـع إلى التوتّـر. إذ عـلى الفتـى أن يكـون عدائيّـا وشـجاعًا في تصرّفاتـه، بينـما عـلى الفتـاة أن تخضـع. وقـد يعـود السّـبب إلى أسـلوب تعامـل الأسرة مـع الأبنـاء. صحيـح أنّ الأهـل يطوّقـون الفتـاة بالقيـود والـرّوادع، ولكنّهـم لا يتصرّفـون معهـا بالعنـف كـما يتصرّفـون مـع الصّبـيّ. فعنـف الأهـل يوجّـه أكـثر نحـو الذّكـور. وهـذا مـا أظهرتـه الدّراسـة، إذ أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الذّكـور يُعاقَبـون بالـضّرب مـن قبـل آبائهـم بدرجـات متفاوتـة بـين (أحيانًـا ودائمًـا) مقابـل الثّلـث عنـد الإنـاث. لذلـك، نجـد أنّ السّـلوك العـدوانيّ لـدى الذّكـور هـو بمثابـة تقليـد لسـلوك الكبـار، وهو وسـيلة للتنفيس عـن الرغبة في الانتقـام مـن الوالديـن بتحويـل العـدوان باتجـاه الآخريـن.

ومـن خـلال ملاحظاتنـا الإرشـاديّة، تبـيّن لنـا أنّ معظـم الأطفـال الذيـن يقومون بسـلوك عـدوانيّ ضـد زملائهـم، هـم ضحايـا العنـف الـذي يمارسـه الأهـل والآخـرون عليهم.

على سبيل المثال، هناك طفل عدوانيّ وعنيف، يقوم بالتّبول في غرفة الصّفّ، أو على سطح البناء المدرسيّ. ومن خلال متابعة الحالة، تبيّن انّ هذا التلميذ كان يُعَنَّف كثيراً من جانب والده الذي يضربه بالحزام، وأحيانًا بالعصا، ويركله برجليه. و في إحدى المرّات وأمام إدارة المدرسة وبعض التّلامذة، قام الوالد برفع ولده إلى أعلى، ورماه على الأرض، وحاول ضربه لولا فرار الطفل من بين يديه. وعند الاستفسار عن سبب هذه المعاملة ذكر الأب بأنّه مريض، ولا يستطيع تحمل أيّ انتقاد. وذكر أنّ بيته صغير، وأولاده يتشاجرون دائمًا مع بعضهم البعض، لذلك يقوم بضربهم. وذكر أنّه لا يسمح لهم بالخروج من المنزل بسبب الأوضاع الأمنيّة السّيّئة داخل المخيّم. فالطّفل يكره والده، ويحاول أن يسقط غضبه على الآخرين في المدرسة، لكي يعبّر عن رفضه للواقع الذي يعيشه.

أظهرت النّتائج أنّ أكثر التّلامذ عرضة لاضطراب السّلوك بين الذّكور هم تلاميذ الصّفّ الرّابع الذين هم في التاسعة من عمرهم، وأكثر التلميذات عرضة لاضطراب السّلوك هن تلميذات الصّفّ السّادس اللواتي في مرحلة البلوغ.

فالتّنشئة الاجتماعيّة تفرض على الفتاة في هذه المرحلة الكثير من الروادع، مما يولّد لديها بعض الصّراعات الدّاخليّة التي تنعكس على تصرفاتها وردّات فعلها العدوانيّة.

4 ـ مناقشة الفرضيّة الرّابعة

هناك علاقة بين اضطرابات الأطفال النفسية والسلوكية تُعزى إلى ظروفهم العائلية.

تبيّن أنّ هناك علاقة دالّة بين مستوى تقدير الذّات لدى التّلامذة، ووضعهم العائليّ. فالتّلميذ الذي يعيش مع والديه لديه تقدير ذات أفضل بقليل من الذي يعيش مع أحد والديه أو أقاربه.

فالطفل له حاجات ماديّة ونفسيّة، فهو بالإضافة إلى حاجاته البيولوجيّة

كالطعـام والرّاحـة يحتـاج أيضًـا مـن أجـل نمـوّ متكامـل وسـليم إلى الشّـعور بالطّمأنينـة والرّعايـة. فـكلّ طفـل يتطلّـع إلى الاعـتراف بوجـوده، ويتوقّـع أن يحظـى بالحـب والاهتـمام والحمايـة.

وتشـير الدراسـات إلى مـدى تأثـير تعامـل الأهـل مـع أبنائهـم. إذ أظهـرت دراسـة Lamb[1] وجـود علاقـة وثيقـة بـين تقديـر الـذّات لـدى الأبنـاء وشـعورهم بالقبـول مـن والديهـم، بينـما ارتبـط تـدنّي تقديـر الـذات بشـعور الطفـل بالنبـذ والإهـمال مـن جانـب الوالديـن.

وبحسـب "Lamb" أيضًـا يُعـد حضـور الأب الفاعـل في الأسرة مهـمّا جـدًا لأنـه يسـهّل نمـوّ المهـارات المعرفيّـة والنجـاح الـدراسي والتكيّـف الاجتماعـي والانفعـالي لـدى الأبنـاء وخصوصًـا إذا شـاركهم في ألعابهـم وأنشـطتهم. وهـذا الحضـور يفـرض بالطبـع وجـود الانسـجام بـين الزوجين.

ويعتقـد "Bandura"[2] أن أسـلوب حيـاة الأهـل يمكـن أن ينتقـل برمتـه إلى الأبنـاء عـن طريـق النمذجـة "Modeling". فـالأب الـذي يظهـر عـداوة نحـو زوجتـه بصـورة غـير مبـاشرة، يكـون سـلوك إبنـه قائمًـا عـلى المعارضـة والتحـدّي. أمـا الأب الـذي يبـدي عـداوةً مبـاشرة نحـو زوجتـه، يصبـح سـلوك طفلـه عدوانيًـا كأبيـه.

أظهـرت نتائـج دراسـتنا وجـود علاقـة دالّـة بـين درجـة القلـق لـدى التّلامـذة ووضعهـم العائـليّ. إذ أنّ التّلامـذة الذيـن يعيشـون مـع والديهـم هـم نسـبيًّا أقـلّ عرضـة للقلـق مـن الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم أو مـع أحـد أقاربهـم. وقـد لاحظنـا أيضًـا أنّ نسـبة كبـيرة مـن التّلامـذة يعانـون القلـق بدرجـة مرتفعـة جـدًّا بالرغـم مـن وجودهـم مـع والديهـم. وهـذا يشـير إلى أنّ وجـود الوالديـن مهـمّ في حيـاة الطّفـل،

1- Lamb, M. (2012). The Role of Father in Child Development. p.50.

2 - Bandura, A., Walters, P.(1963). Social Learning and Personality Development. p. 65.

ولكنّــه لا يكفــي إطلاقًــا لتوفــير الطمأنينــة ، إذ أحيانًــا يكــون الوالــدان مصــدرًا للقلــق لــدى الأطفــال.

إن القســوة الشّــديدة في معاملــة الوالديــن للأبنــاء تــؤدّي إلى ظهــور الاضطرابــات الانفعاليّــة والســلوكيّة مثــل القلــق والخــوف والاكتئــاب والعدوانيــة، مــمّا يشــوّه نموّهــم الانفعــاليّ والاجتماعــيّ، ويشــعرهم بالعجــز عــن مواجهــة المشــكلات وتحمّــل المســؤوليّة واتّخــاذ القــرارات.

أمّــا بالنســبة للاكتئــاب، فقــد تبــيّن أنّ هنــاك علاقــة دالّــة بين درجــة الاكتئــاب لــدى التّلامذة ووضعهــم العائــليّ. فهنــاك 43 % مــن التّلامــذة الذيــن يعيشــون مــع والديهــم لديهــم اكتئــاب بدرجــة مرتفعــة ومرتفعــة جــدًّا مقابــل 75,5 % مــن التّلامــذة الذيــن يعيشــون مــع أحــد والديهــم أو مــع أحــد أقاربهــم. وهــذا يظهــر حجــم المعانــاة لــدى الأطفــال الذيــن يعيشــون مــع أحــد والديهــم بســبب الطــلاق أو الانفصــال. وعندمــا يعيــش الأطفــال مــع والدهــم، فــإن هــذا الأخــير يقــوم بتشــويه صــورة والدتهــم أمامهــم وبأنهــا ســيّئة وقــد تركتهم وتخلّــت عنهم. وهــذا الأمر يزيــد من معاناتهم وشــعورهم بالكراهيــة. ومــا ينطبــق عــلى الآبــاء ينطبــق عــلى الأمهــات اللــواتي يشــوّهن صــورة الأب.

كثــير مــن الأطفــال يعيشــون مــع والديهــم ولكنّهــم يعانــون الاكتئــاب. وكــما ذكرنــا ســابقًا، فــإنّ وجــود الأهــل وحــده غــير كافٍ حتّــى يشــعر الطّفــل بالطمأنينــة. فهــو يحتــاج إلى بيئــة تتوافــر فيهــا عنــاصر الأمــن والحمايــة. وهــذا مــا يعجــز عنــه الأهــل في المخيّــمات بســبب ســوء أحوالهــم النفســيّة والماديّــة والمعيشــيّة.

أمّــا بالنســبة للغضــب، فقــد تبــيّن أن الأطفــال الذيــن يعيشــون مــع أحــد والديهــم أو أحــد أقاربهــم يعانــون الغضــب أكــثر مــن الذيــن يعيشــون مــع والديهــم(60 % مقابــل 47 %).

وتبــين أيضــاً مــن خــلال نتائــج البحــث أنّ حــوالي نصــف التلامــذة الذيــن يعيشــون داخــل المخيّــمات، وحــوالي ثلــث التلامــذة الذيــن يعيشــون خارجهــا يعانــون

خلافـات عائليـة متفاوتـة بـين (أحيانًـا ودائمًـا)، حتّـى أنّ هنـاك حـوالى نصـف التّلامـذة الذّكـور يفضّلــون البقــاء خــارج المنــزل بدرجــات متفاوتــة بــين (أحيانًــا ودائمًــا). إن الخلافــات بــين الأبويـن تدفـع الأبنـاء إلى الهـروب مـن المشـكلات العائليـة. فالطّفـل المهمّـش والمحـروم مـن الأهـل ورعايتهـم يتألّـم ويغضـب ويشـعر بالاحبـاط والفشـل، ويميـل إلى الانتقـام مـن المجتمـع الـذي قسـا عليـه. وهـذا مـا أكّدتـه دراسـات سـابقة منهـا دراسـة كارلـين (Karlen, 1996) حـول العوامـل التـي تكمـن وراء السّـلوك العـدواني لـدى الأطفـال. فتبـيّن أنّ إضطـراب علاقـة الطفـل مـع والديـه (خصوصًـا الأم) ومـا يفرضـه مـن تعلّـق غـير آمـن، يعتـبر مـن أهـم العوامـل التـي تـؤدّي إلى ظهـور السّـلوك العـدوانيّ لـدى الأبنـاء.[1]

حـددّت عالمـة النفـس "Baumrind .D" [2] أربعـة أسـاليب تربويـة يسـتعملها الأهـل في تربيـة أبنائهـم:

- الأسـلوب الحـازم المقـرون بالحـب الـذي يقـوم عـلى إحـترام الطفـل وتشـجيعه عـلى الدراسـة وتحمّـل المسـؤوليّة مـع الالتـزام بالمبـادىء الأخلاقيـة. ومـن آثـار هـذا الأسـلوب نجـاح الأبنـاء في الدراسـة والشـعور بالمسـؤولية والقـدرة عـلى ضبـط الانفعـالات والتكيّـف الجيّـد.
- الأسـلوب التسـلّطي الـذي يقـوم عـلى القسـوة وإسـتبداد الأهـل وعـدم إحـترام مشـاعر الطفـل وآرائـه: مـن إنعكاسـاته أن الأطفـال يتّجهـون أكـثر نحـو التمـرّد والعدوانيـة والعنـف والرسـوب الـدراسي.
- الأسـلوب المتسـاهل حيـث يـسرف الأهـل في عواطفهـم تجـاه أبنائهـم ولا

1 - Karlen, L.R. (1996). Attachment Relationship among Children with Aggressive Behavior Problems, J. of Counsulting and Clinical Psychology, Vol 64, 1, p. 64-73.

2 - Baumrind, D. (1991). Effective Parenting during the Early Adolescent, in Advances in Family Research, Vol 2, New Jersey. Erlbaum.

يحرمونهـم مـن شيء ولا يحاسـبونهم عـلى أخطائهـم. مـن آثـار هـذا الأسـلوب نمـو الأنانيـة عنـد الطفـل وعـدم القـدرة عـلى تحمـل المسـؤولية والضغـوط وإعتـماد التصرفـات المتهـوّرة والسـلبية.

- أسـلوب الإهـمال ويعنـي موقـف اللامبـالاة مـن جانـب الأهـل الذيـن لا يصغـون إلى أبنائهـم ولا يهتمّـون بهـم. ومـن نتائـج الإهـمال ظهـور الفـوضى في سـلوك الأبنـاء وعـدم نمّـو مشـاعر التعاطــف وتشــكيل الســلوكيات الاندفاعيــة والاضطرابــات النفســية فضــلاً عــن غيــاب الشـعور بقيمـة الـذات.

مـا لاحظنـاه في دراسـتنا هـو هيمنـة أسـلوب التسـلّط أو القسـوة مـن جهـة وأسـلوب الإهـمال مـن جهـة أخـرى لـدى الأهـل في تربيـة أبنائهـم. ومـن الواضـح أن أسـلوب القسـوة هـو الغالـب.

إنّ رزوح الأهــل تحــت نــير الفقــر والبطالــة، وعــدم القــدرة عــلى توفــير الحاجــات الأساسـيّة لأطفالهـم يجعلهـم محبطـين وغاضبـين. ومشـاهدة الأهـل الغاضبـين يعلّـم الطّفـل هـذا السّـلوك ويدفعـه إلى محاكاتـه. ونـسرد هنـا بعـض الأمثلـة:

فتــاة في الثّالثــة عــشرة مــن العمــر عصبيّــة جــدًّا، تثــور وتــصرخ في وجــه زميلاتهــا ومعلّميهـا. ومـن خـلال متابعـة الحالـة، تبـيّن أنّ جـو العائلـة مشـحون بالغضـب والتوتّـر، وأنّ الوالــد مريــض بالأعصــاب ويقــوم بــضرب زوجتــه وبناتــه. و يلــوم الأمّ دائمًــا لأنهــا لم تنجــب الذّكـور. و في إحـدى المـرّات وعـلى أثـر خـلاف حـادّ بـين الوالديـن حمـل الوالـد السّـكين ووضعهـا عـلى رقبـة الوالـدة، وهـدّد بذبحهـا فانهـارت الفتـاة، وسـقطت أرضًـا، وفقـدت وعيهـا وبـدأت أخواتهـا بالـصّراخ، فتوقـف الـزوج عـن فعلـه وخـرج مـن المنـزل. وذكـرت الفتـاة انّ حياتهـم العائليّـة هـي رحلـة خـوف مرعبـة. وهـذا مـا يجعـل الجميـع في حالـة توتّـر دائـم. فالعائلـة تعيــش في حالــة فقــر شــديد وتضــمّ تســعة أشــخاص ينامــون في غرفــة واحــدة. الأب والأم يعانيــان اضطرابــات نفســيّة، وأحيانًــا لا يأخــذان الــدواء لأنّهــما لا يملــكان المــال لشرائــه. ذكــر

الوالـد أنّـه يتمنّـى المـوت عـلى هـذه الحيـاة، لأنـه لا يسـتطيع توفـير أبسـط حاجـات عائلتـه بسـبب مرضـه.

أمّـا بالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، فقـد أظهـر البحـث أنّ معظـم الأطفـال الفلسـطينيّين يعانـون اضطـراب السـلوك خصوصًـا الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات. إلا أنّ التلامـذة الذيـن يعيشـون مـع أحـد والديهـم هـم الأكـثر عرضـة لاضطـراب السـلوك. نلاحـظ أنّ بعـض الأطفـال الذّكـور يتمـرّدون ضـد الأمّ، حيـث يعتقـدون أنّ العدوانيّـة هـي دليـل عـلى الرجولـة، فيمارسـونها في غيـاب الأب. فالطّفـل الذكـر بحاجـة إلى أنمـوذج ذكـريّ يتماهـى معـه ويكسـبه الأسـلوب الذّكـريّ. وتشـير دراسـة هوفـمان (Hoffman 1971)[1] إلى الرّبـط بـين غيـاب الأبّ ونمـوّ الضّمـير، فالأطفـال المحرومـون مـن الأبّ بسـبب الطّـلاق، أو الوفـاة هـم الأقـلّ نمـوًّا بالنسـبة للخصائـص الأخلاقيّـة والضمـير. كـما أنّهـم أكـثر عدوانيّـة مـن الأطفـال الذيـن يعيشـون مـع الأبّ. وتشـير الملاحظـة الإكلينيكيـة إلى أنّ معالجـة المشـكلات الاجتماعيّـة لـدى الأبنـاء غـير المحرومـين مـن الأب تكـون أسـهل مـما هـي عنـد الأطفـال المحرومـين مـن الأب.

ومـع ذلـك، فالتّلامـذة الذيـن يعيشـون مـع والديهـم هـم أيضًـا عرضـة لاضطـراب السّـلوك بسـبب سـوء ظروفهـم المعيشـية والماديـة والنفسـية. إذ أنّ هنـاك نسـبة عاليـة مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين يعانـون اضطـراب السّـلوك بدرجـة مرتفعـة جـدًّا بالرغـم مـن أنهـم يعيشـون مـع والديهـم.

إن الحيـاة القاسـيّة التـي يعيشـها أطفـال المخيّـمات تنمّـي فيهـم روح العدوانيّـة والعنـف. فالإحباطـات اليوميّـة تدفـع إلى العدوانيّـة. كـما أن الأطفـال يتعلّمـون العنـف عـن طريـق النمذجـة مـن الأهـل وبخاصـة في المخيّـمات.

1- Hoffman, L.W. (1971). Father Absence and Conscience Development. Developmental Psychology, Vol 4, 3, P. 400- 406.

وهنـاك بعـض الآبـاء ينمّـون سـلوكيّات العنـف والعدوانيّـة عنـد أطفالهـم عـن قصـد، ويعتقـدون أنّ التصرّفـات العنيفـة دليـل عـلى الرجولـة، فيشـجّعون أبناءهـم عليهـا وذلـك للدفـاع عــن أنفســهم بحســب رأيهــم. أمــا بعــض الآبــاء مــن ذوي الاتّجاهــات العدائيّــة لا يتقبّلــون أبناءهـم، ويعاملونهـم معاملـة قاسـية، ويمارسـون عليهـم العقـاب البـدنيّ الشـديد. وهـذا مـا ظهـر مـن خـلال هـذا البحـث. إذ أنّ هنـاك أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الذّكـور، وأكـثر مـن ثلـث التّلميـذات قـد تعرضـوا للـضّرب مـن قبـل آبائهـم، كـما تبـيّن أنّ حـوالى ثلـث التّلامـذة يتعرّضـون دائمًـا للشـتم بألفـاظ قاسـيّة مـن قِبـل آبائهـم، مـما يولّـد لديهـم الحقـد والتّمـرّد تجـاه الآخريـن.

إنّ الدّراسـات السّـابقة أثبتـت وجـود علاقـة بـين السّـلوك العـدوانّي للآبـاء، والمشـكلات السّـلوكيّة لـدى الأبنـاء ومنهـا: دراسـة هـيرام وزملائـه (Hiram, et al, 1989)[1] التـي توصّلـت إلى وجـود علاقـة ارتباطيّـة موجبـة بـين السّـلوك العـدوانيّ للآبـاء والسّـلوك العـدواني لـدى الأبنـاء. وتوصلـت دراسـة (Patterson 1985)[2] إلى أن التربيـة الوالديـة السـيّئة (العنـف، الشـتم، عـدم الحـوار، غيـاب التعزيـز والمـدح) تـؤدّي إلى إضطـراب السـلوك عنـد الطفـل الـذي قـد يصبـح جانحًـا في مرحلـة المراهقـة. عـلاوة عـلى ذلـك، فالطفـل يتعـرّض إلى النبـذ مـن جانـب رفاقـه بسـبب سـلوكه السـيّىء الـذي تـدرّب عليـه في المنـزل، كـما أنـه يكـون غالبًـا في عـداد الراسـبين. فالرسـوب الدائـم ينبـىء بنتائـج وخيمـة، بينـما التحسـن في التحصيـل يشـير إلى إحتـمال الخـروج مـن خطـر الإنحـراف.

1- Hirman, E.F., et al. (1985). Parental Aggression Related to Behavior problems in Three Years Old Sons of Alcoholics,The world Congress Meeting of World Association on Infant Psychiatry and Allied Disciplines, p. 497-499.

2 - Patterson, G. R. (1986). Performance Models for Antisocial Boys, America Psychologist, Vol. 41, 4, P. 432-444.

بعـض الآبـاء الذيـن يعانـون الأمـراض النفسـيّة، أو إدمـان الكحـول أو المخـدّرات يتعاملـون مـع أبنائهـم بطريقـة قاسـيّة جـدًّا ومؤذيـة، مـمّا يولّـد لديهـم الحقـد والعدوانيّـة ويدفعهـم إلى إسـقاط دوافعهـم العدوانيّـة عـلى الأطفـال الآخريـن. وهنـاك حـالات كثـيرة مـن الأطفـال الذيـن يتعرّضـون للعنـف الأسريّ.

جـاءت طفلـة في السـابعة مـن العمـر إلى المدرسـة وآثـار الحـروق باديـة عـلى يديهـا. وبعـد الاستفسـار، ذكـرت أنّ والدهـا قـام بحـرق يديهـا بالسـيجارة. والسـبب كـما ذكـرت أنّهـا لم تقـم بتنظيـف المنـزل، ومـرّة أخـرى، قـام بشـطب وجههـا بالمـوسى، وذكـرت أنّـه يقـوم أحيانًـا بربـط يديهـا ورجليهـا ويعلقهّـا في السـقف. قالـت لنـا الطفلـة مـاذا أفعـل؟ وإلى أيـن أذهـب؟ لقـد تركتنـا أمّـي وهربـت إلى بيـت أهلهـا مـن ظلـم والـدي. وقـد تبـيّن لاحقًـا انّ الأب يدمـن الكحـول، ويتـصرّف كشـخص فقـد صوابـه.

ولعـدم وجـود ألعـاب ترفيهيّـة داخـل المخيّـمات، وعـدم وجـود أماكـن للّعـب، فـإن الأطفـال يلجـأون إلى وسـيلة الترفيـه الوحيـدة وهـي التلفـاز. فالسّـاعات الطّويلـة التـي يقضيهـا الطّفـل أمـام الشّاشـة تتجـاوز السّـاعات التي يقضيهـا في المدرسـة. إذ يُعتـبر التلفـاز أهـمّ مصـادر المعلومـات لـدى الأطفـال.

5 ـ مناقشة الفرضيّة الخامسة

هناك علاقة بين المستوى العلميّ للآباء وأوضاع أبنائهم النفسية والسلوكية.

أظهـرت الدّراسـة أنّ المسـتوى العلمـيّ للآبـاء يؤثّـر في بعـض سـلوكيّات أبنائهـم وانفعالاتهـم.

ومـن الجديـر ذكـره أنّ نسـبة الآبـاء المتعلّمـين هـي نسـبة محـدودة، إذ هنـاك حـوالى 44,8 % منهـم أميّـون أو بالـكاد يعرفـون القـراءة والكتابـة. وهنـاك حـوالى 48 % لديهـم مسـتوى تعليمـي متوسّـط أو ثانـويّ. فمعظـم الآبـاء هـم جيـل الحـرب. لقـد كانـوا أطفـالاً أو طلاّبًـا في أثنـاء الاجتيـاح الإسرائيـلي عـلى لبنـان عـام 1982.

والجميع يعرف ما عانته المخيّمات آنذاك وخصوصًا مخيّمات بيروت، وما جرى من مجازر في صبرا وشاتيلا، ثم كانت الحرب التي سمّيت بحرب المخيّمات التي استمرّت من عام 1985 حتى 1988. وبسبب الحروب والأوضاع الأمنيّة السّيّئة، كثير من التّلامذة آنذاك تركوا المدرسة إمّا بسبب الخوف وإمّا بسبب العمل لإعالة عائلاتهم بعد استشهاد آبائهم، أو خطفهم. كما أنّ المجازر أدّت إلى إصابة عدد كبير من الأطفال آنذاك بصدمات نفسيّة وإعاقات لم يتخلّصوا من آثارها حتّى الآن. وهذا ما كنا نلاحظه من خلال مقابلاتنا لبعض الآباء عندما كانوا يحدّثوننا عن طفولتهم عندما كانوا تلامذة، وكيف تركوا مقاعد الدراسة.

أظهرت نتائج البحث أيضًا أنّ هناك علاقة دالّة بين تقدير الذات لدى التّلامذة ومستوى آبائهم العلميّ. إذ أن أبناء الآباء المتعلّمين لديهم تقدير ذات أفضل من أبناء الآباء غير المتعلّمين.

أمّا بالنسبة للقلق والاكتئاب، فالنتائج تشير إلى عدم وجود فروق دالّة بين التلامذة بحسب مستوى الأب العلمي. ولكن لاحظنا أن نسبة القلق والاكتئاب لدى الأبناء تنخفض كلما إرتفع المستوى التعليمي للأب، غير أن الفروق لم تكن دالّة.

كذلك الحال بالنسبة للغضب، فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالّة بين الغضب لدى التلامذة ومستوى والدهم العلمي. لقد وجدنا أن درجة الغضب لدى أبناء الآباء غير المتعلمين مرتفعة أكثر من أبناء الآباء المتعلمين، ولكنّ الفروق ليست دالّة.

أمّا بالنسبة لاضطراب السّلوك، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالّة بين نسبة اضطراب السّلوك لدى التّلامذة ومستوى آبائهم التّعليميّ. إذ تبيّن أنّ اضطراب السّلوك يرتفع لدى أبناء الآباء غير المتعلّمين أكثر من أبناء الآباء المتّعلّمين.[1]

1- الحواث، علي، وآخرون. (1985). رعاية الطّفل المحروم. ص. 75

فالآبـاء المتعلّمـون يكونـون أكـثر ميـلاً للتّفاعـل الإيجـابيّ والتّفاهـم مـع أبنائهـم، وأقـلّ ميـلاً لاسـتعمال العنـف والقسـوة، مّـما يخفّـف مـن غضـب الأبنـاء. وهـذا مـا أكّدتـه أيضًـا بعـض الدّراسـات السّـابقة مثـل دراسـة (الأخـرس)[1] حيـث أظهـرت أنّ 7,6 % مـن الآبـاء حملـة الشـهادات الجامعيّـة يميلـون إلى اسـتعمال الشـدّة في التّربيـة مقابـل 25 % مـن الآبـاء الأميّـين، وعـلى العكـس مـن ذلـك، تبـيّن أنّ 48 % مـن الآبـاء الجامعيـين يعتمـدون أسـلوب التّشـجيع مقابـل 15 % لـدى الآبـاء الأمّيّـين. كـما تشـير هـذه الدّراسـة إلى نتائـج مماثلـة في مـا يتعلّـق أيضًـا بمسـتوى الأمّ التعليمـي.

6 ـ مناقشة الفرضيّة السّادسة

هناك علاقة بين مهن الآباء وأوضاع أبنائهم النفسية والسلوكية

بالنسـبة لمهنـة الآبـاء وعلاقتهـا بسـلوك الأبنـاء وانفعالاتهـم، فقـد أظهـرت النّتائـج عـدم وجـود علاقـة دالّـة إحصائيّـا بـين مهنـة الأبّ وسـلوك الأبنـاء واضطراباتهـم السـلوكية والانفعاليـة باعتبـار أن المهـن متقاربـة مـن بعضهـا البعـض مـن حيـث المسـتوى. إذ يدخـل معظمهـا في الـكادرات الدنيـا. وقـد أشـارت النتائـج إلى عـدم وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا في هـذا المجـال. ولكـنّ أبنـاء العاطلـين عـن العمـل يعانـون أكـثر مـن تـدني تقديـر الـذات بالمقارنـة مـع الآخريـن.

نجـد أحيانًـا بعـض الأطفـال الذيـن يخجلـون مـن مهـن آبائهـم كعـمّال التنظيفـات أو كبائعـين متجولـين أو نواطـير بنايـة الـخ... مـع العلـم أنّ بعـض هـؤلاء الآبـاء متعلمـون نسـبيًّا ولكنّهـم مضطـرون لممارسـة هـذه المهـن لتأمـين لقمـة العيـش.

بالنسـبة للقلـق لـدى الأطفـال، بيّنـت النّتائـج عـدم وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا بـين نسـبة القلـق لـدى الأطفـال ومهـن آبائهـم.

1 - الأخرس، صفوح. (1982). علم الاجتماع العام. ص. 214.

ومـا ينطبـق عـلى تقديـر الـذات والقلـق ينطبـق أيضًـا عـلى الاكتئـاب، إذ بيّنـت الدّراسـة عـدم وجـود علاقـة دالّـة احصائيًـا بـين مهنـة الأب ونسـبة الاكتئـاب لـدى الأبنـاء. فالمسـألة مشـتركة لـدى الأطفـال الفلسـطينيّين باعتبـار أنّ الفـروق في مسـتوى المهـن ليـس كبـيرًا. ولكنّنـا وجدنـا أنّ حـوالى 80 % مـن التلامـذة الذيـن يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة جـدًّا هـم أبنـاء عـمّال أو تجّـار صغـار، بينـما هنـاك 7,5 % فقـط مـن التلامـذة الذيـن يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة هـم أبنـاء موظّفـين، أو يعملـون في مهـن عليـا. وهـذا يشـير إلى أنّ أبنـاء العـمّال وأصحـاب المهـن المتواضعـة هـم عرضـة للاكتئـاب أكـثر مـن أبنـاء الموظّفـيـن، أو الذيـن يعملـون في مهـن عليـا.

في مـا يتعلـق بالغضـب، تشـير النّتائـج إلى عـدم وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًـا في نسـبة الغضـب لـدى التّلامـذة ومهـن آبائهـم. لكـنّ النتائـج أظهـرت أنّ حـوالى نصـف التّلامـذة مـن أبنـاء العـمّال أو أصحـاب المهـن المتواضعـة يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا. وأنّ نسـبة قليلـة جـدًّا مـن أبنـاء الموظّفـين أو الذيـن يعملـون في مهـن عليـا يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا. وهـذا يشـير إلى أنّ أبنـاء العـمّال هـم الأكـثر عرضـة للغضـب حتّـى أكـثر مـن أبنـاء الآبـاء العاطلـين عـن العمـل. إذ أنّ بعـض الآبـاء العاطلـين عـن العمـل هـم مـن ذوي الإعاقـات، أو الأمـراض المسـتعصية الذيـن ترعاهـم مؤسسـات أهليّـة غـير حكوميّـة (NGOs) حيـث توفّـر لهـم بعـض الحاجـات الأساسـيّة التـي قـد لا تتوافـر لـدى العائـلات الأخـرى.

7 ـ مناقشة الفرضيّة السّابعة

توجد علاقة دالّة بين المستوى التّعليميّ للأمّ وأوضاع أبنائها النفسية والسلوكية.

تبـيّن وجـود علاقـة دالّـة بـين المسـتوى التّعليمـيّ لـلأمّ وتقديـر الـذّات لـدى الأبنـاء. إذ كلّـما ارتفـع المسـتوى التّعليمـي لـلأمّ ارتفـع مسـتوى تقديـر الـذّات لـدى

أبنائها. غير أن نتائج أبناء الأمّهات الجامعيات قد صدمتنا. لقد وجدنا أن أطفال هذه الفئة لديهم تقدير ذات متدنٍّ كباقي الأمّهات. وبعد البحث والتنقيب، تبيّن لنا أن الأم الجامعية مُحبطة جدًا. فهي تمارس مهنة أدنى من مستواها العلمي وتتعرّض للعنف المنزلي وخصوصًا إذا كان مستوى زوجها العلمي أدنى من مستواها. وهذا الواقع قد جعل هذه الجامعية متوتّرة وقلقة وغير راضية. ومع ذلك، لا يمكننا تعميم هذه النتيجة لأن نسبة الجامعيات قليلة (6 %). وهذا الأمر يتطلّب إجراء بحوث إضافية.

أمّا بالنسبة للقلق، فقد أشارت النّتائج إلى عدم وجود علاقة دالّة بين المستوى التّعليميّ للأمّ والقلق لدى الأبناء. إذ تبيّن أنّ أكثر من نصف التّلامذة الذين يعانون القلق بدرجة مرتفعة هم أبناء أمّهات متعلّمات، وأنّ حوالى ثلثي التّلامذة الذين يعانون القلق بدرجة مرتفعة جدًّا هم أبناء أمّهات غير متعلّمات. وهذا يشير إلى أنّ نسبة القلق مرتفعة لدى معظم التّلامذة سواء أكانوا أبناء لأم متعلمة أو غير متعلّمة. فتعليم الأمّ لا يحمي أبناءها من خطر القلق الذي تتسبّب به عوامل كثيرة داخليّة وخارجيّة. أحيانًا يعاني أبناء الأمّ المتعلّمة من القلق أكثر من أبناء الأمّ غير المتعلّمة، ولعلّ السّبب هو وعي الأمّ المتعلّمة لما يدور حولها من صعوبات ومخاطر بدون أن تتمكّن من عمل شيء ما، فتشعر بالإحباط والقلق على مستقبل أبنائها وتنقل قلقها لأبنائها بدون قصد.

كذلك الأمر بالنسبة للغضب والاكتئاب واضطراب السّلوك. إذ أظهرت النّتائج عدم وجود علاقة دالّة بين المستوى العلميّ للأمّ ونسبة الاكتئاب أو الغضب أو اضطراب السّلوك لدى الأبناء. فهناك تقارب في نسبة الغضب والاكتئاب واضطراب السّلوك لدى التّلامذة أبناء الأمّهات المتعلّمات وغير المتعلّمات، إذ أنّ نسبة الغضب مرتفعة لدى معظم التّلامذة. وكما ذكرنا سابقًا، فإن مستوى الأمّ العلميّ لا يحمي أبناءها من الاضطرابات. إن ظروف العيش في المخيّمات قد

تسبّب الاضطرابات ليس فقط للأبناء، وإنما للأمّهات أيضًا اللواتي ينقلن هذه الاضطرابات إلى أبنائهن.

حضر طفل في الرابعة من عمره إلى المدرسة. وخلال تجوال المعلّمة في الصّفّ لاحظت أنّه يشكو من يده. وعند الكشف تبيّن أنّها مصابة بحرق عميق. وعندما سُئِل الطّفل عن سبب الحروق، قال إنّ والدته هي التي حرقته بالجمرة. ومن خلال متابعة الحالة، تبيّن أنّ الأب كان متزوجاً من امرأة وله منها أولاد. وعندما توفيت، تزوج من المرأة الحالية التي أنجبت له الطّفل المذكور. غير أنّ الأب المذكور يسيء معاملة زوجته، كما أنّ أولاده الكبار يسيئون معاملة زوجة أبيهم التي هي أم الطّفل. هذا يعني أن الزوجة الثانية تشعر بالخوف من زوجها ومن أولاده، فضلاً عن شعورها بالغضب لأنّها لا تستطيع مقاومتهم، فتُسقط غضبها على ابنها لأنّه الأضعف. فالطّفل هو الضّحيّة.

بالنسبة لعمل الأمّ خارج المنزل أو تفرّغها لرعاية أبنائها، فقد أشارت النّتائج إلى أنّ نسبة كبيرة من التّلامذة يشعرون بتدنّي تقدير الذّات بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا. ومن خلال مراجعة النتائج تبيّن أنّ أبناء الأمّهات ربّات البيوت لديهم تقدير ذات أفضل من أبناء الأمّهات اللواتي يعملن خارج المنزل. إذ أنّ وجود الأم مع أطفالها ورعايتها لهم يعزّزان ثقتهم أكثر بأنفسهم.

وهذا ينطبق أيضًا على القلق والغضب واضطراب السّلوك. إذ أنّ معظم الأطفال يشعرون بالقلق والغضب. ولكن أبناء الأمّهات العاملات هم الأكثر عرضة للقلق والغضب، وبخاصّة في حال غياب الأب عن البيت. فالأم تصبح في هذه الحالة شديدة القسوة والتّوتّر لأنّها مرهقة وتنوء تحت ضغط العمل والمسؤوليّات. فيبتعد عنها الطّفل الذي يرى فيها مصدر قلقه وغضبه.[1]

ولكن لا نستطيع تجاهل الحقيقة التي برزت وهي أنّ هناك أيضًا أكثر

1- شحيمي، محمّد أيوب. مشاكل الأطفال: كيف نفهمها. ص. 6.

مـن ثلثـي التّلامـذة الذيـن يعانـون القلـق بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا وحـوالى نصـف التّلامـذة الذيـن يعانـون الغضـب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا هـم أبنـاء لأمّهـات ربّـات منـازل. وهـذا يشـير إلى أنّ وجـود الأمّ لا يكفـي إطلاقًـا لحمايـة أبنائهـا مـن القلـق والغضـب. إذ إنّ هنـاك مسـبّبات كثـيرة تخـرج عـن إرادة الأم كعـدم القـدرة عـلى توفـير الشّـعور بالأمـان بسـبب الظّـروف الأمنيّـة السّـيّئة التـي تعيشـها المخيّـمات، وعـدم وجـود أماكـن للترفيـه واللّعـب، فيضطـر الأطفـال أن يلعبـوا بـين أزقّـة المخيّـم الضيّقـة، مـمّا يثـير غضـب الأهـل. فتـارةً يقومـون بتوبيخهـم، وتـارةً أخـرى يمنعونهـم مـن اللّعـب، فيضطـر الأطفـال إلى ملازمـة منازلهـم الضّيقـة والسـيّئة.

كذلـك الحـال بالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، حيـث تبـيّن عـدم وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا بـين اضطـراب السّـلوك لـدى الأبنـاء ومـا إذا كانـت الأم عاملـة، أو متفرغـة للمنـزل. ولكـن مـن خـلال الاحصـاءات، تبـيّن أنّ أبنـاء الأمّهـات العامـلات هـم أكـثر عرضـة لاضطـراب السّـلوك مـن أبنـاء الأمّهـات ربّـات المنـازل. كـما تبـيّن أيضًـا أنّ نسـبة اضطـراب السّـلوك المرتفعـة والمرتفعـة جـدًّا هـي نسـبة كبـيرة لـدى التّلامـذة سـواء أكانـوا أبنـاء لأمهـات عامـلات أم لربّـات منـازل، فالمشـكلة مشـتركة وعامـة.

أمّـا بالنسـبة للاكتئـاب، فقـد أظهـرت الدّراسـة وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا بـين الاكتئـاب والأم العاملـة أو ربـة المنـزل. وهـذا مـا بـدا واضحًـا مـن خـلال النّسـب المئويّـة. إذ تبـيّن أنّ حـوالى ثلثـي التّلامـذة الذيـن هـم أبنـاء لأمّهـات عامـلات لديهـم اكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا.

هنـاك 81,7 % مـن الأمّهـات العامـلات يعملـن في مهـن بسـيطة كعامـلات في معامـل الخياطـة، أو السّـكاكر، أو بائعـات في متاجـر الملابـس، أو في تنظيـف المنـازل إلـخ... ولا يعـدن إلى منازلهـن إلا مسـاءً وهـنّ مرهقـات نفسـيًّا وجسـديًّا، بحيـث لا يسـتطعن الاهتـمام بأطفالهـنّ وإشـعارهم بالحـبّ والحمايـة. وتجـدر الإشـارة إلى أنّ هـؤلاء الأطفـال بعـد عودتهـم مـن المدرسـة يبقـون وحدهـم في البيـت وبـدون

رعايـة. وهنـاك بعـض الأطفـال الذيـن يسـتغلّون غيـاب والديهـم عـن المنـزل ويبقـون طـوال الوقـت في الشـارع فريسـة لأبنـاء السـوء الذيـن يتعلمـون منهـم السـلوكيات السـيّئة.

إن الأم العاملـة المتعلمـة تسـاهم في رفـع شـأن الأسرة ماديًـا وإجتماعيًـا وتوفّـر التعليـم الجيّـد لأبنائهـا في المـدارس الجيّـدة، كـما أنهـا تقـدّم أنموذجًـا إيجابيًـا لهـم. ولكـن الأم التـي تعمـل بـدوام كامـل لا تسـتطيع تحقيـق التواصـل الـضروري مـع الطفـل، مـما ينعكـس سـلبًا عـلى نمـوّه الإنفعـالي والمعـرفي. وتذهـب (Carolyn Heinrich, 2014) [1] إلى أن الأم المرهقـة بسـبب سـاعات العمـل والتـي تعـود إلى منزلهـا، تجـد مـن الصعـب عليهـا أن توفّـر البيئـة الأسريـة الدافئـة لأنهـا متوتّـرة ومتعبـة. وهـذه الوضعيـة نجدهـا أكـثر عنـد الأم العاملـة ذات المسـتوى العلمـي المنخفـض.

مـن المهـمّ أن نشـير إلى أن السـنتين الأولى والثانيـة تشـكّلان مرحلـة حرجـة في نمـوّ الطفـل الـذي يحتـاج إلى رعايـة كاملـة مـن جانـب الأم. فـإذا غابـت هـذه الرعايـة، تكـون الإنعكاسـات سـيئة عـلى مسـتقبل الطفـل وإنجـازه الـدراسي وشـخصيته.

وفي دراسـة طوليـة قـام بهـا كل مـن (John Emisch, Marco Franciscano, 2000) [2] في الجامعـة البريطانيّـة "Essex" ، تبـيّن أن الأم التـي تعمـل بـدوام كامـل وخصوصًـا عندمـا يـتراوح عمـر الطفـل مـا بـين عـام وخمسـة أعـوام، تـترك آثـارًا سـلبية في نمـوّ الطفـل ومسـتقبله:

- لن يتوصل الطفل لاحقًا عندما يدخل المدرسة إلى بلوغ درجة التفوّق.
- ظهور عدم الرغبة في العمل وإحتمال التعرّض للبطالة.
- ظهور الاضطراب النفسي في المراهقة وسن الشباب.

1 - Heinrich. C. (2014). Parents' Employment and Children Wellbeing . Texas Univ.

2 - Emisch, J, Franciscano, M. (2000) . Effect of Parents Employment on outcomes For Children . Essek Univ. Paper 215.

8 ـ مناقشة الفرضيّة الثّامنة

هناك علاقة بين الوضع الاقتصاديّ للتلامذة وإضطراباتهم النفسية والسلوكية

يتّم تحديد المستوى الاقتصاديّ للأسرة من خلال المداخيل الشّهريّة أو السّنويّة التي يتقاضاها أفرادها، وأحيانًا يقاس المستوى الاقتصاديّ للأسرة بمستوى الممتلكات من منازل وعقارات وسيّارات إلخ...وبالنسبة لأطفال العيّنة، فإنّ معظمهم ينتمون إلى الطبقة الفقيرة وهم لا يملكون أيّ عقارات. لذلك سوف يقاس وضعهم الاقتصاديّ بالدخل الشّهريّ لعائلاتهم.

أظهرت الدّراسة أنّ هناك علاقة بين بعض سلوكيّات التّلامذة ووضعهم الاقتصاديّ.

بالنسبة لتقدير الذّات لدى التّلامذة، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين تقدير الذات والوضع الاقتصادي للأهل. إذ تبيّن أنّ أبناء الأهل ذوي الدّخل المنخفض هم الأكثر عرضة لتدنّي تقدير الذّات. وهذا التقدير يرتفع بارتفاع الدخل وتحسّن الوضع الاقتصاديّ.

وبالنسبة للاكتئاب، تبيّن عدم وجود علاقة دالّة بين الاكتئاب والدخل الشّهريّ. ولكن النّسب المئوية أشارت إلى أنّ التّلامذة ذوي الدخل المتدنّي جدًّا هم الأكثر عرضة للاكتئاب وأنّ نسبة الاكتئاب تنخفض بارتفاع المستوى الاقتصاديّ للتّلامذة. غير أن الفروق ليست كبيرة في نسب الاكتئاب، لأن معظم العائلات الفلسطينية في المخيّمات تعيش في ظروف مادية صعبة.

أمّا بالنسبة للقلق والغضب واضطراب السّلوك لدى التّلامذ، فقد تبيّن عدم وجود علاقة دالّة بين الإضطرابات المذكورة والدخل الشّهريّ للأهل باعتبار أن الجميع يعانون من الأوضاع الاقتصاديّة السّيئة. فقد بيّنت النّتائج أنّ أكثر من نصف التّلامذة يعيشون تحت خط الفقر أيّ أن دخل أهلهم الشّهريّ هو أقلّ من 400 ألف ل.ل، مع العلم أنّ متوسّط عدد أفراد العائلة هو سبعة أفراد. مقابل ذلك،

نجد نسبة قليلة يتقاضى أفراها أكثر من 700 ألف ل.ل في الشهر.

إنّ الوضع الاقتصاديّ الجيّد أو المقبول يلبّي حاجات الأسرة بشكل عامّ، وحاجات الأطفال بشكل خاصّ من حيث المسكن الصّحّي والملبس والمأكل والتّعليم والطّبابة والأنشطة الترفيهية، وشراء الألعاب والأجهزة الالكترونيّة. إنّ سوء الوضع الاقتصاديّ لمعظم العائلات الفلسطينيّة بصورة عامة وللعائلات في المخيّمات بصورة خاصة يدفع إلى الشعور بالإحباط الشديد والنقمة والغضب. وهذا كله ينعكس سلبًا على صحة الأطفال النفسية وسلوكياتهم. لقد تبيّن من خلال دراستنا أنّ الآباء من المستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ المنخفض كانوا أكثر إهمالاً لأبنائهم وأشدّ قسوة في معاملتهم مقارنة بآباء الأطفال من المستويين المتوسط والمرتفع. وهذه النتائج تقاطعت مع دراسة فاطمة الكتّاني.[1]

9 ـ مناقشة الفرضيّة التاسعة

هناك علاقة بين التّحصيل الدّراسيّ وسلوكيات التلامذة وانفعالاتهم؟

من المتعارف عليه أنّ الوضع النّفسيّ للتّلامذة يؤثّر في تركيزهم وقدرتهم على التعلّم والاستيعاب كما يؤثّر في مستوى دافعيتهم للإنجاز.

لقد أظهرت نتائج بحثنا أنّ الاضطرابات النفسية والسلوكية تؤثّر سلبًا في تحصيل التلاميذ.

بالنسبة لتدنّي تقدير الذّات، فقد بيّنت الدّراسة أنّ هناك علاقة دالّة إحصائيًّا بين تقدير الذّات لدى التّلامذة وتحصيلهم الدّراسيّ. فالمدرسة تلعب دورًا مهمًّا في تشكيل مفهوم الذّات من حيث علاقة التلامذة مع المعلمين ومع بعضهم البعض.

1- الكتّاني، فاطمة الشريف. الاتّجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعيّة وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال. ص. 160.

إنّ العلاقـة بـين تقديـر الـذّات والتّحصيـل الـدّراسيّ هـي علاقـة طرديّـة، أي إذا كان تقديـر التّلميـذ لذاتـه جيّـدًا وإيجابيًّـا، فـإنّ تحصيلـه يكـون كذلـك والعكـس صحيـح.[1]

إنّ الطفـل الـذي يشـعر بتـدنّي تقديـر الـذات يكـون محبطًـا ومتوتّـرًا، ويعتقـد بأنّـه عاجـز عـن عمـل أيّ شيء مفيـد. فهـو ينظـر إلى المسـتقبل نظـرة قاتمـة. ويعتـبر أن بلـوغ النجـاح الـدراسي مسـألة صعبـة وشـاقة.هناك أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الذيـن يعانـون مـن تـدنّي تقديـر الـذات. وقـد كان تحصيلهـم الـدّراسيّ متدنيًّـا وهـم في عـداد الراسـبين، وهنـاك عـدد قليـل منهـم قـد وصـل إلى مسـتوى التحصيـل الجيّـد. وهـذا يؤكّـد أنّ تقديـر الطّفـل لذاتـه يسـاعده عـلى تحقيـق النجـاح في دراسـته، كـما أنّ التّلامـذة الذيـن يدركـون أن معلمهـم غـير راضٍ عنهـم ولا يتوقّـع منهـم أي تقـدّم، يكونـون في عـداد الراسـبين ويتصرفـون بشـكل سـيّىء.

إنّ تأثـير المعلـم كبـير في تقديـر التلميـذ لذاتـه، وبخاصّـة إذا جـاء مـن أسرة يغيـب فيهـا الدعـم والتشـجيع. ويسـتطيع معلّمـو المرحلـة الابتدائيّـة أن يتعرفّـوا بسـهولة إلى هـؤلاء الأطفـال الذيـن يحتاجـون إلى المسـاندة. وإذا وجـد هـؤلاء الأطفـال أنّهـم لا يسـتطيعون تحقيـق هـذه الحاجـة مـن خـلال التّحصيـل والوسـائل الإيجابيّـة، فإنّهـم سـوف يلجـأون إلى ارتـكاب أعـمال الشـغب لـكي يلفتـوا الانتبـاه إليهـم، أو يقومـوا بسـلوكيّات دفاعيـة كالبـكاء أو العدوانيّـة والتحـديّ والكـذب والغـشّ و الاسـتقواء عـلى الآخريـن فضـلاً عـن الـشرود أو الهـرب مـن المدرسـة والتغيّـب عنهـا إلـخ...[2]

أمّـا بالنسـبة للاكتئـاب، وعلاقتـه بالتحصيـل الـدّراسيّ، فقـد أثبتـت الدّراسـة وجـود علاقـة دالّـة إحصائيًّـا بـين الاكتئـاب لـدى التّلامـذة وتحصيلهـم الـدّراسيّ. إذ أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة الذيـن يعانـون الاكتئـاب سـواء بدرجـة مرتفعـة أو مرتفعـة جـدًّا يكـون تحصيلهـم الـدّراسيّ متدنيًـا، لأن التّلميـذ الـذي يعـاني الاكتئـاب تنخفـض

1- قطاني، نايفة، برهوم، محمد. طرق دراسة الطفل. ص. 90.

2- ريزونر، روبرت. دليل المدير والمسؤول التّربويّ: بناء تقدير الذّات. ص. 6.

قدرتـه عـلى التّركيـز والاسـتيعاب فضـلاً عـن نظرتـه التشـاؤميّة للمسـتقبل. وهـذا يقلّـل مـن دافعيتـه للتعلّـم و يعرّضـه للرّسـوب وأحيانًـا للتـسرّب مـن المدرسـة.

ويعتـبر الاكتئـاب مـن الاضطرابـات النّفسـيّة الكـبرى التـي تعرقـل عمليـة التّفكـير والتّركيـز والانتبـاه وتضعـف الدّافعيّـة للعمـل وتؤثّـر سـلباً في الانتاجيّـة.

كذلـك الحـال بالنسـبة للغضـب واضطـراب السّـلوك، إذ أظهـرت دراسـتنا أنّ هنـاك علاقـة دالّـة إحصائيًـا بـين درجـة الغضـب أو اضطـراب السّـلوك لـدى التّلامـذة، ومسـتوى تحصيلهـم الـدّراسيّ. فقـد تبـيّن أن حـوالى نصـف التّلامـذة الذيـن يعانـون الغضـب أو اضطـراب السّـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا يعانـون أيضًـا مـن تـدنّي التحصيـل وهـم معرضّـون للرسـوب.

10 ـ مناقشة الفرضيّة العاشرة

هنـاك فـروق دالّـة بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها، في مـا يتعلّـق بسـلوكيّاتهم وأوضاعهـم النفسـية.

أظهـرت نتائـج دراسـتنا أنّ هنـاك فروقًـا بـين التّلامـذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيـيّن الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها، في مـا يتعلّـق بسـلوكيّاتهم وانفعالاتهـم وتحصيلهـم الـدراسيّ.

بالنسـبة لتقديـر الـذّات، فقـد تبـيّن وجـود فـروق في نسـبة تقديـر الـذّات لـدى التّلامذة الفلسـطينيّين والتّلامـذة اللبنانيّـين. فالتّلميـذ اللبنـانيّ لديـه تقديـر لذاتـه أكـثر مـن التّلميـذ الفلسـطينيّ بالرغـم أنّـه يعيـش في بيئـة جغرافيّـة واحـدة، وأحيانًـا في حـيّ واحـد أو في بنايـة واحـدة. غـير أنّ ظروفـه النّفسـيّة تختلـف عـن الطّفـل الفلسـطينيّ الـذي يعيـش كلاجـىء وبـدون وطـن.

فمفهـوم الـذات لـدى الطّفـل يعنـي كيفيّـة إدراكـه لنفسـه. ويتـمّ تشـكيل هـذا الإدراك مـن خـلال خبراتـه مـع الآخريـن، ومـدى قبولهـم لـه واهتمامهـم بـه. إن الطّفـل

الفلسـطينيّ الـذي يعيـش في بيئـة يشـعر فيهـا بأنّـه محبـط وغـير مرغـوب فيـه، يتولّـد لديـه مفهـوم سـلبيّ عـن نفسـه، وبـأنّ لا قيمـة لـه في هـذا المجتمـع.

أمّـا بالنسـبة للقلـق، فقـد أظهـرت النتائـج أنّ نسـبة القلـق متقاربـة لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين والفلسـطينيّين. إذ بلـغ المتوسّـط الحسـابيّ للقلـق لـدى اللبنانيّـين الذكـور 63,80 مقابـل 64,06 لـدى الفلسـطينيّين، أمـا عنـد الفتيـات اللبنانيّـات فقـد وصـل المتوسـط إلى 64,52 مقابـل 64,30 لـدى الفلسـطينيّات. وهـذا يشـير إلى أنّ حـوالى ثلثـي الأطفـال اللبنانيّـين والفلسـطينيّين يعانـون القلـق وعـدم الإحسـاس بالأمـان والاسـتقرار.

وكذلـك الحـال بالنسـبة للاكتئـاب، إذ أظهـرت النّتائـج أنّ نسـبة الاكتئـاب متقاربـة لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين والفلسـطينيّين حيـث بلـغ المتوسّـط الحسـابيّ للاكتئـاب لـدى التّلاميـذ اللبنانيـيّن الذكـور 56,66 مقابـل 55,13 لـدى التلامـذة الفلسـطينيّين. وقـد بلـغ المتوسّـط الحسـابيّ للاكتئـاب لـدى التّلميـذات اللبنانيـات 57,32 مقابـل 57,79 لـدى التّلميـذات الفلسـطينيّات. ومـع أنّ المتوسّـط الحسـابيّ للاكتئـاب متقـارب لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين والفلسـطينيّين، إلاّ أنّ النّتائـج أظهـرت أنّ نسـبة التّلامـذة اللبنانيّـين الذّكـور الذيـن يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا هـي أكـبر مـن نسـبة التّلامـذة الفلسـطينيّين. وهـذا مـؤشّر خطـر يـدلّ عـلى تـدنّي مسـتوى الصحـة النفسـية لـدى التلامـذة، حيـث تبـيّن أنّ أكـثر مـن نصـف التّلامـذة اللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في الأحيـاء الشّـعبيّة بجـوار المخيّـمات يعانـون الاكتئـاب بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 31,8 % مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون في البيئـة الجغرافيّـة نفسـها. في مـا يتعلـق بالإنـاث، تبـيّن أنّ التّلميـذات اللبنانيّـات يعانـين الاكتئـاب أكـثر مـن التّلميـذات الفلسـطينيّات اللـواتي يعشـن خـارج المخيّـمات في البيئـة الجغرافيـة نفسـها. وبالرغـم مـن هـذه النتائـج، فنحـن نتحفـظ في تعميـم هـذه النتيجـة لأن عـدد أفـراد العينـة اللبنانيّـة غـير كافٍ مـن الناحيـة الإحصائيـة، مـما يسـتدعي إجـراء بحـوث إضافيّـة في

هذا المجال لإزالة الالتباس القائم.

ولكنّنا نعلم أنّ معظم تلامذة المدارس الرسميّة في المناطق الشعبيّة هم من الطبقة الفقيرة، أمّا أبناء الطبقة المتوسّطة والميسورة فيذهبون إلى المدارس الخاصّة. حتّى أنّ بعض تلامذة المدرسة الرسميّة يعانون الفقر أكثر من بعض التّلامذة الفلسطينيّين الذين يعيشون في البيئة الجغرافيّة نفسها.

إنّ سوء الأوضاع الاقتصاديّة وضعف موارد الأسرة والشجار العنيف بين الزوجين وحالات الطلاق والعنف المنزلي كلها عوامل سلبيّة تزيد من حدة المشاكل وتؤدّي إلى اضطرابات مختلفة لدى الأطفال. وهذه المشكلات مشتركة إلى حدٍّ ما بين الأطفال الفلسطينيّين والأطفال اللبنانيّين في المناطق الشعبية الفقيرة.

علاوة على ذلك، هناك الأوضاع الأمنية السيّئة وعدم الاستقرار السياسي. وهذا ينعكس سلبًا على الصغار والكبار. إنّ المشكلة الأساسيّة في حياة الطّفل اللبنانيّ هي عدم توافر الطّمأنينة والأمان في العائلة أوّلاً وفي المجتمع ثانيًا.[1] إذ ينظر الفرد إلى المستقبل نظرة تشاؤميّة مبنيّة على الخوف من عودة أعمال العنف والقتل والتفجير والحروب.

فالدّراسة الميدانيّة التي قام بها الباحثان (يعقوب ودمعة)[2] على أطفال الحرب، تُشير إلى أنّ الحرب قد أدّت إلى حالة من القلق والضّغط النّفسيّ الشامل لدى معظم الأطفال في مختلف المناطق ومن مختلف الأعمار. وقد أوضحت الدّراسة أنّ هناك 83 % من الأطفال الذين شملتهم الدّراسة في بيروت وضواحيها يشعرون بأنّ المجتمع خطر وقاتل. وقد تبيّن أنّ الحاجات النّفسيّة لدى الأطفال جاءت كالآتي: الحاجة للأمن والطّمأنينة، للحبّ والحماية، تجنّب الخطر والأذى

1- يعقوب، غسّان، دمعة، ليلى. أطفال الحرب في لبنان. ص. 30

2- م.ن.، ص. 45.

والحاجـة إلى اللّعـب. فالنّتائج السّـلبيّة التـي يمكـن أن تتركهـا النزاعـات المسـلّحة عـلى شـخصيّة الأطفـال لا تظهـر جميعهـا مبـاشرة في سـلوكهم، ولكنّهـا تـترك أثـرًا في حياتهـم المقبلـة.[1] إنّ الطّفـل الـذي ولـد وترعـرع في جـو العنـف والقتـل والدمـار مـن المحتمـل أن تتشـبع ذاكرتـه بالتجـارب والصـور السّـلبيّة. وإذا رجحـت كفـة التجـارب السّـلبيّة عـلى التّجـارب الإيجابيّـة، فـإنّ السّـلوك السـيّىء لـدى الطّفـل سـيكون لـه النصيـب الأوفـر في حياتـه المقبلـة. وهـذا بالفعـل مـا حصـل مـع أطفـال الأمـس آبـاء اليـوم. لذلـك نجـد أن نسـبة كبـيرة مـن الآبـاء يعانـون القلـق والاكتئـاب والغضـب والعنـف والعدوانيـة ليـس فقـط بسـبب التّجـارب السّـلبية التـي عاشـوها في طفولتهـم، بـل بسـبب الظـروف الصعبـة والحـروب والنزاعـات المسـلّحة التـي مـا زالـت مسـتمرة حتـى يومنـا هـذا وتهـدّد الأطفـال في أمنهـم واسـتقرارهم.

بالنسـبة للغضـب والقلـق، تبـيّن أنّ هنـاك تقاربـاً في النسـب لـدى التّلامذة الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات والتّلامـذة اللبنانيّـين الذين يعيشـون في البيئـة الجغرافيّة نفسـها.

أمـا بالنسـبة لاضطـراب السّـلوك، فقـد تبـيّن مـن خـلال بحثنـا أن التّلامـذة اللبنانيّـين هـم أكـثر عرضـة لاضطـراب السّـلوك مـن التّلامـذة الفلسـطينيّين. إذ نلاحـظ أن حـوالى 60 % مـن التّلامـذة اللبنانيّـين الذكـور لديهـم اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًّا مقابـل 44,7 % للأطفـال الفلسـطينيّين، وحـوالى 45,5 % مـن التّلميـذات اللبنانيّـات لديهـن اضطـراب سـلوك بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا مقابـل 37,9% للتّلميـذات الفلسـطينيّات.

إن نسـبة اضطـراب السّـلوك لـدى التّلامـذة اللبنانيّـين والتّلامـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات، هـي نسـبة مرتفعـة جـدًا. وقـد يكـون السّـبب هـو الوضـع الأمنـيّ غـير المسـتقر، والعنـف المنتـشر في المجتمـع بعامّـة وفي داخـل الأسرة بخاصّـة.

1- يعقوب، غسّان، دمعة، ليلى،م.م. ص. 41

أظهـرت نتائـج الدّراسـة أنّ نصـف التّلامـذة اللبنانيّـين تقريبًـا يتعرّضـون للشـتم بألفـاظ قاسـيّة مـن قبـل والديهـم، كـما أنّ هنـاك حـوالى ثلثـي التّلاميـذ الذّكـور، و حـوالى نصـف الإنـاث يعاقـبنَ بالـضّرب مـن قبـل والديهـم بدرجـات متفاوتـة بـين أحيانًـا ودائمًـا. إذ أن هنـاك بعـض الآبـاء يعتـبرون الـضّرب مرادفًـا للتّربيَـة الصّالحـة. والعنـف لا يقتـصر عـلى مجتمـع الأسرة فقـط، إذ أظهـرت نتائـج الدّراسـة أن حـوالى نصـف التّلامـذة اللبنانيّـين الذّكـور وثلثـي الإنـاث يتعرضـنَ للشـتم بألفـاظ قاسـيَة مـن قبـل المعلمـين، كـما أنّ هنـاك نصـف التّلامـذة اللبنانيّـين يعاقبـون بالـضّرب مـن قبـل معلميهـم بدرجـات متفاوتـة بـين (أحيانًـا ودائمًـا).

والسـؤال الـذي يطـرح نفسـه هـو: لمـاذا التّلامـذة الفلسـطينيّون الذيـن يعيشـون خـارج المخيّـمات هـم أقـلّ عرضـة لاضطـراب السّـلوك مـن التّلامـذة اللبنانيّـين والتّلاميـذة الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات. قـد يعـود السّـبب إلى البيئـة الحاضنـة للطّفـل اللبنـاني الـذي يشـعر فيهـا أن باسـتطاعته إرتـكاب المخالفـات مـن دون التعـرّض للعقـاب مـن قبـل سـلطة الدولـة، إذ أنّ هنـاك تنظيـمًا أو حزبًـا تنتمـي إليـه العائلـة وهـو يحميهـا. وكذلـك الحـال بالنسـبة للطّفـل اللبنـانيّ الـذي يشـعر بالحمايـة مـن قبـل طائفتـه، أو الحـزب الـذي تنتمـي إليـه عائلتـه، فضـلاً عـن أنّ الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات، واللبنانيّـين الذيـن يعيشـون في المناطـق الشّـعبية بجـوار المخيّـمات، يتشـابهون مـن حيـث الفقـر الـذي يعتـبر أيضًـا بيئـة حاضنـة للعنـف والجنـوح. أمّـا الطّفـل الفلسـطينيّ الـذي يعيـش خـارج المخيّـمات، فهـو ينتمـي إلى طبقـة اجتماعيّـة واقتصاديّـة افضـل مـن الذيـن يعيشـون داخـل المخيّـمات. ومـن خـلال اطلاعنـا عـلى أوضـاع الفلسـطينيّين، وجدنـا أنّ معظـم العائـلات الفلسـطينيّة التّـي تعيـش خـارج المخيّـمات كانـت سـابقًا مـن سـكان المخيّـمات، وعندمـا تحسّـن وضعهـا الاقتصـاديّ أصبـح باسـتطاعتها السـكن خـارج المخيّـمات. فـكل عائلـة يتحسّـن وضعهـا الاقتصـادي والاجتماعـي تحـاول

قبـل كل شيء أن تبحـث عـن سـكن خـارج المخيّـمات. فضـلاً عـن أنّ الطّفـل خـارج المخيّـمات يشـعر بأنـه معـرّض للعقـاب عـلى أي سـلوك عـدائي أوعنفـي يقـوم بـه، كونـه لا يتمتّـع بحمايـة خاصـة كالتّـي يتمتـع بهـا الأطفـال الفلسـطينيون داخـل المخيّـمات مـن قبـل مرجعياتهـم.

خاتمة

قمنـا في هـذا الفصـل مناقشـة نتائـج البحـث وقـد تحقّقنـا مـن صحـة الفرضيّـات. وتبـيّن لنـا أن سـوء الأوضـاع الاقتصاديّـة والعائليّـة والنفسـيّة والاجتماعيّـة تؤثـر سـلبًا في الأطفـال الفلسـطينيين. لم نكـن نتوقّـع أن حـوالى نصـف التلامـذة داخـل المخيّـمات لديهـم تحصيـل متـدنٍّ مقابـل 20 % للتلامـذة خـارج المخيّـمات.

بالنسـبة لتقديـر الـذات، لا تبـدو النتائـج أفضـل. إذ وجدنـا 57 % مـن الذكـور داخـل المخيّـمات مقابـل 25 % خارجهـا يعانـون إنخفاضًـا في تقديـر الـذات. وقـد تكـون الحالـة شـبيهة لـدى الإنـاث. إذ هنـاك 46 % منهـن داخـل المخيّـمات مقابـل 27 % خارجهـا لديهـن تقديـر ذات متـدنٍّ.

وإذا انتقلنـا إلى اضطـراب السـلوك والغضـب، فـإن النتائـج داخـل المخيّـمات تدعـو إلى التشـاؤم. 73 % مـن الذكـور لديهـم اضطـراب في السـلوك مقابـل 44 % للذكـور خـارج المخيّـمات. ومـا يزيـد مـن خطـورة هـذا الاضطـراب هـو ارتفـاع نسـبة الغضـب التـي تصـل إلى 66 % لـدى الذكـور داخـل المخيّـمات مقابـل 40 % للذكـور خارجهـا. هـذا الغضـب هـو قـوة دافعـة لاضطراب السـلوك وتنفيـذ الفعـل. غـير أن إضطـراب السـلوك نجـده أيضًـا عنـد التلامـذة اللبنانيّـين المقيمـين في جـوار المخيّـمات حيـث تصـل النسـبة إلى 60 % لـدى الذكـور بدرجـة مرتفعـة ومرتفعـة جـدًا.

وبشـأن مظاهـر اضطـراب السـلوك عنـد التلامـذة الفلسـطينيّين، تبـيّن أن 50 % منهـم يمارسـون الكـذب والغـش أو يتلفظـون بألفـاظ نابيّـة ويقومـون بالاعتـداء عـلى رفاقهـم ولا يحترمـون الأنظمـة. وهنـاك حـوالى 20 % منهـم يتمـردّون عـلى المعلمـين والإدارة.

في مـا يتعلّـق بالاكتئـاب، وجدنـا أن حـوالى نصـف التلامـذة الذكـور داخـل المخيّـمات يعانـون الاكتئـاب مقابـل 31 % خارجهـا. أمـا بالنسـبة إلى الإنـاث، فهنـاك 59 % منهـن داخـل المخيّـمات يعانـين الاكتئـاب مقابـل 36 % خارجهـا.

يبقـى القلـق الـذي شـمل معظـم التلامـذة أكانـوا داخـل المخيّـمات أو خارجهـا. إذ تبلـغ نسـبة الذكـور 58 % داخـل المخيّـمات مقابـل 56 % خارجهـا. أمـا عنـد الإنـاث، فكانـت النسـبة 80 % داخـل المخيّـمات مقابـل 71 % خارجهـا. ومـن الطبيعـي أن تكـون نسـبة القلـق مرتفعـة أكـثر عنـد الفتيـات بسـبب تراكـم الضغـوط العائليّـة والاجتماعيّـة عليهـن.

يبـدو أن وضـع الأطفـال الفلسـطينيّين خـارج المخيّـمات أفضـل بكثـير مـما هـم عليـه داخـل المخيّـمات التـي تشـكّل بيئـة غـير سـليمة لأنهـا تعرقـل مسـيرة النمـوّ الإنفعـالي والإجتماعي والأخلاقـي للأطفـال.

وعـلى الرغـم مـن النتائـج الصادمـة التـي قدّمهـا هـذا البحـث، فقـد فوجئنـا أيضًـا بنتائـج التلامـذة اللبنانيّـين في المدرسـة الرسـمية الذيـن يعيشـون بجـوار المخيّـمات. أكـثر مـن 50 % مـن الأطفـال اللبنانيّـين يعانـون القلـق والاكتئـاب وهـم يتشـابهون مـن حيـث النسـب مـع الأطفـال الفلسـطينيّين. وفي مـا يتعلـق باضطـراب السـلوك، فقـد تبـيّن أن نسـبة التلامـذة اللبنانيّـين(60 %) تفـوق نسـبة الأطفـال الفلسـطينيّين الذيـن يعيشـون في المنطقـة الجغرافيّـة نفسـها.

تبـيّن أيضًـا أن 50 % مـن الأطفـال اللبنانيّـين، مثـل أترابهـم الفلسـطينيّين، يتعرضـون للـضرب والشـتم بألفـاظ قاسـيَة مـن جانـب آبائهـم. عـلاوةً عـلى ذلـك، كشـفت نتائـج الدراسـة أن 50 % مـن الأطفـال اللبنانيّـين والفلسـطينيّين يتعرضـون للعقـاب الجسـدي واللفظـي مـن جانـب المعلمـين.

باختصـار، إن النظـم الإيكولوجيّـة التـي يعيـش فيهـا أطفـال المخيـمّات وكذلـك الأطفـال اللبنانيّـون بجـوار المخيّـمات (الأسرة، المدرسـة، الحـيّ، المخيّـم إلـخ) لا تتوافـر فيهـا المناخـات الإيجابيّـة لتسـهيل عمليـات النمـوّ والتنشـئة الاجتماعيّـة لأولئـك الأطفـال.

الخاتمة

أم حنون وطفل ذكي ومعلّم مخلص
يستطيعون أن يغيروا العالم.

غسان يعقوب

إنّ نجاح أيّ بحث تربويّ يرتبط بقدرته على التوصّل إلى نتائج علميّة تضيء على ملابسات المشكلة القائمة وتطرح حولها بعض القضايا التي تستوجب البحث والتفكير.

إنّ الهدف من هذا البحث هو تحديد حجم الاضطرابات النفسية والسّلوكيّة التي يعاني منها التّلامذة اللاجئون في لبنان، ونسبة انتشارها، ومدى تأثيرها في صحتّهم النّفسيّة وتحصيلهم الدّراسيّ، في ظل الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة السّيّئة التي يعيشونها في المخيّمات.

تتضمّن الخاتمة النقاط الآتية:

أوّلاً: الإضاءة على نتائج البحث.

ثانيًا: المضامين التّربويّة.

ثالثًا: الجديد الذي جاء به هذا البحث.

رابعًا : الحاجات الملحّة

خامسًا: محاور البحث المستقبليّة

أوّلاً: الإضاءة على نتائج البحث

إنّ أكـثر مـن نصـف الأطفـال الفلسـطينيّين في مـدارس الأنـروا في لبنـان يعانـون اضطرابـات سـلوكيّة وانفعاليّـة تؤثّـر سـلبًا في حياتهـم وتحصيلهـم الـدّراسيّ.

لقـد تمكّنـا مـن قيـاس هـذه الاضطرابـات بواسـطة مقيـاس بيـك Beck المخصّـص للأطفـال والمراهقـين (تقديـر الـذّات، القلـق، الاكتئـاب، الغضـب، وإضطـراب السّـلوك) فضـلاً عـن بعـض الاسـتمارات المخصّصـة للتلامـذة والمعلمـين.

أظهـرت النتائـج أنّ نسـبة مرتفعـة مـن التّلامـذة لديهـم تقديـر متـدنٍّ لذواتهـم، وهـم يعانـون القلـق والاكتئـاب والغضـب وإضطـراب السـلوك.

وتبـيّن بشـكل واضـح أنّ هنـاك تباينًـا كبـيرًا في درجـة الاضطرابـات لـدى التّلامـذة داخـل المخيّـمات وخارجهـا. فالأطفـال داخـل المخيّـمات هـم الأكـثر عرضـة للاضطرابـات النفسـية والسـلوكية.

أثبتـت الدّراسـة أيضًـا أنّ الإنـاث هـنّ أكـثر عرضـة للقلـق والاكتئـاب مـن الذكـور، بينـما الذكـور هـم أكـثر عرضـة للغضـب وانحـراف السّـلوك والعنـف والعدوانيّـة. كـما أنّ الاضطرابـات الانفعاليّـة والسّـلوكيّة مرتفعـة لـدى الذكـور والإنـاث داخـل المخيّـمات وتنـذر بأخطـار كبـيرة.

ثانيًا: المضامين التّربويّة والسّيكولوجيّة

توصلنـا في هـذا البحـث إلى رصـد الاضطرابـات الانفعاليّـة والسّـلوكيّة التـي يعـاني منهـا الأطفـال الفلسـطينيّون في مـدارس الأنـروا في لبنـان، وهـي اضطرابـات متنوّعـة وخطـرة تهـدّد مسـارات النمـوّ عنـد الأطفـال وقـد تحرفهـا عـن خطّهـا السّـويّ. وبمعنـى آخـر، نحـن نتوقّـع تفاقـم الاضطرابـات المذكـورة في المسـتقبل إذا لم يتـم إتخـاذ الإجـراءات الوقائيـة والعلاجيـة بأقـرب وقـت ممكـن. وهـذا الخطـر يشـمل بالدرجـة الأولى أطفـال المخيّـمات.

أبرز ما توصّل إليه البحث:

1 ـ أنّ معظم الأطفال الفلسطينيين الذين يعيشون داخل المخيّمات قد أظهروا إنخفاضًا بارزًا في مستوى تقدير الذات إلى جانب الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة التي جاءت بدرجة مرتفعة. وهذا يستدعي التدخّل من قبل المسؤولين للحدّ من تفاقم الاضطرابات من خلال البرامج التربويّة والعلاجيّة المناسبة.

2 ـ إنّ اضطرابات الأطفال المذكورة تؤثّر سلبًا في تحصيلهم الدّراسيّ. إذ تبيّن أنّ العلاقة بين تقدير الذّات لدى التّلامذة وتحصيلهم الدّراسيّ هي علاقة طرديّة، أيّ كلمّا كان تقدير التّلميذ لذاته جيّدًا يكون تحصيله كذلك، والعكس صحيح. أضف إلى ذلك أن اضطرابات الاكتئاب والغضب والعنف والعدوانيّة كانت آثارها سلبيّة في حياة التّلامذة وفي المجالات المختلفة.

ثالثًا: الجديد الذي جاء به البحث

1 ـ استطاع هذا البحث الذي يعتبر الأول من نوعه في لبنان والعالم العربي، على حدّ علمنا، أن يكشف عن خطورة الوضع النّفسيّ والسّلوكيّ للأطفال الفلسطينيّين بعامّةً وفي المخيّمات بخاصّةً. إذ كانت النّتائج صادمة، وقد فاقت التوقّعات. لقد تبيّن أنّ 56 % من التّلامذة الذّكور و 46 % من الإناث لديهم تقدير متدنٍّ لذواتهم، و58 % من التّلامذة الذّكور و80 % من الإناث لديهم قلق بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا، و 62 % من الذّكور و 60 % من الاناث لديهم اكتئاب بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا، و 67 % من الذّكور و 59 % من الإناث لديهم غضب بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا، و 73 % من الذّكور و 63 % من الإناث يعانون اضطراب السّلوك كالعنف والعدوانيّة بدرجة مرتفعة ومرتفعة جدًّا. ويبدو أن معظم الاضطرابات قد وصلت إلى نسب

مرتفعـة، الأمـر الـذي يشـير إلى تدهـور بـارز وخطـر في ميـزان الصّحّـة النّفسـيّة للأطفـال الفلسـطينيّين داخـل المخيّـمات. هـذه مشـكلة هامـة ومعقّـدة تنـذر بأخطـار كبـيرة وتهـدّد مسـتقبل الأجيـال الطالعـة، حيـث نتوقّـع إرتفـاع نسـبة السـلوكيات المضـادة للمجتمـع والاضطرابـات النفسـية التـي سـوف تزعـزع أركان الصحـة العقليـة وتجعـل مـن الصعـب جـدًّا تحقيـق التوافـق النفـسي والاجتماعـي.

2 ـ هنـاك عوامـل ضاغطـة ومعيقـة للنّمـوّ الانفعـالي لـدى الطّفـل الفلسـطينيّ. وهنـا نشـير مـن بـاب التّذكـير إلى أنّ 58 % مـن الأطفـال يتعرّضـون للعنـف وسـوء المعاملـة، كـما أنّ نسـبة الأمّيّـة بـين الآبـاء والآمهـات تـراوح مـا بـين 42 % و44 %. إلى جانـب ذلـك، هنـاك 50 % مـن العائـلات داخـل المخيّـمات تعيـش في غرفـة واحـدة أو غرفتـين، مـع العلـم أنّ معـدلّ عـدد أفـراد الأسرة هـو سـبعة أشـخاص.

- الجديـد في نتائـج البحـث الميـدانيّ أيضًـا هـو أنّ الأطفـال اللبنانيّـين الذين يعيشـون في البيئة الجغرافيّـة نفسـها التـي يعيـش فيهـا الأطفـال الفلسـطينيّون خـارج المخيّـمات قـد أظهـروا درجـة مرتفعـة في العنـف والعدوانيّـة تفـوق الأطفـال الفلسـطينيّين. كـما أنّ تقديـر الـذّات لديهـم جـاء أكـثر ارتفاعًـا. ويبـدو أنّ البيئـة الشـعبيّة التـي يعيـش فيهـا الطّفـل اللبنـانيّ تعطيـه فرصـة للاسـتقواء بالطّائفـة، أو بأحـد الأحـزاب بعكـس مـا هـي الحـال عنـد الطفـل الفلسـطيني خـارج المخيّـمات.

رابعًا: الحاجات الملحّة

1 ـ على مستوى وكالة الأنروا

- تلبيـــة الحاجـــات الأساســـيّة للأطفـــال الفلســـطينيّين في لبنـــان كالطّبابـــة والاستشـــفاء والتعليـــم الجيّـــد وتوفـــير المســـاعدات الماديّـــة للعائـــلات المحتاجـــة.
- توفـــير عـــدد مـــن العامـــلات الإجتماعيّـــات لتقديـــم خدمـــات الإرشـــاد الأسريّ

والدعم الاجتماعيّ للعائلات.

- توفـير مرشـدين نفسـيين وتربويـين في المـدارس لمسـاعدة التّلامـذة عـلى إسـتعادة التوافـق النفـسي والاجتماعـي، وتحسـين مسـتوى تحصيلهـم الـدراسي.
- تأهيـل المعلّمـين للقيـام بدورهـم التّربـويّ كمربّـين ، مـن أجـل مسـاعدة الأطفـال عـلى تحقيـق تكيّـف ناجـح وتحصيـل أفضـل.
- إنشـاء أنديـة رياضيّـة وترفيهيّـة في المـدارس وإشراك التلامـذة في الأنشـطة اللاصفيّـة الهادفـة التـي تسـاعدهم عـلى تنفيـس الإنفعـالات السـلبيّة...
- إعـداد برامـج إرشـاديّة ونفسـيّة وتربويّـة لرفـع مسـتوى تقديـر الـذّات لـدى الأطفـال ومعالجـة الاضطرابـات النفسـية والسـلوكية لديهـم.

2 ـ على مستوى الأسرة والمدرسة:

إن حنـان الأم وحضورهـا الفاعـل في حيـاة الأسرة هـما الـدرع الحصـين الـذي يحمـي الطفـل مـن وطـأة الظـروف السـيّئة والأخطـار النفسـيّة. ولبلـوغ هـذا الهـدف، يتوجـب تأهيـل الأم ومسـاندتها بشـتّى الوسـائل كي تنجـح في مهمتهـا. وهنـا نشـير بـكل ثقـة إلى دور المدرسـة العظيـم في دعـم الأطفـال مـن خـلال جـودة التعليـم والاهتـمام الفعـلي بتحصينهـم الخلقـي والنفـسي وإشراكهـم في الأنشـطة اللاصفيّـة الهادفـة التـي تنمّـي فيهـم روح التعـاون والألفـة والفـرح والإبـداع. وفي هـذه الحالـة، يجـب التركيـز عـلى المشـاعر الإيجابيّـة ونقـاط القـوة لديهـم وليـس عـلى نقـاط الضعـف فيهـم فحسـب.

ويعتقـد (H.Gardner) في كتابـه خمسـة عقـول مـن أجـل المسـتقبل، أن العلـم ليـس المجـال الوحيـد والأهـم للمعرفـة. هنـاك مجـالات أخـرى واسـعة تسـتحق الاهتـمام بهـا مثـل تعلّـم الفنـون والتربيّـة المدنيّـة والأخـلاق والصحّـة والسـلامة والرياضـة الـخ... ويجـب أن تُخصّـص لهـا سـاعات أسـبوعيّة في المنهـج المـدرسي.

خامسًا: محاور الأبحاث المستقبليّة

لقـد طـرح هـذا البحـث بعـض القضايـا والمشـكلات التـي تصلـح كمحـاور بحثيّـة نقترحهـا لأبحـاث مسـتقبليّة أمـام الباحثـين المهتمـين بشـؤون الأطفـال الفلسـطينيّين واللبنانيّـين والسـوريين والعراقيـين وسـواهم:

- أبحــاث حــول الاضطرابــات السّــلوكيّة والانفعاليّــة عنــد الأطفــال والمراهقــين الذيــن يعيشــون في المخيــمّات.
- أبحاث حول الرسوب والتسرّب المدرسيّ لدى الأطفال المذكورين.
- أبحاث حول البيئة الأسريّة وتأثيرها في صحّة الأطفال النّفسيّة.
- إجراء أبحاث مشابهة لهذا البحث للتأكد من صحة النتائج.
- آثار ممارسة العنف داخل المخيّمات وخارجها.
- تطبيـق بعـض البرامـج النفسـيّة العلاجيّـة ومـدى فعّاليتهـا في التخفيف مـن الاضطرابات النفسـيّة والسـلوكيّة لـدى الأطفـال اللاجئين.
- دور الأنشــطة اللاصفيّــة في ترميــم الجــراح النفســيّة لــدى الأطفــال وفي تكيّفهــم الإجتماعــي.
- إجـراء أبحـاث حـول الأوضـاع النفسـيّة للطفـل اللبنـاني في المناطـق الشـعبيّة وسـواها لكشـف الأسـباب المؤدّيـة إلى تـردّي أوضاعهـم النفسـيّة.

أخـيراً، إذا كان هـذ البحـث قـد قـدَّم إسـهامًا علميًّـا متواضعًـا في مسـألة تربويّـة هامّـة و مهمّـة، فإنّنـا نأمـل أن يكـون قـد أدّى غايتـه، وسـدّ ثغـرة علميّـة، وفتـح البـاب أمـام الباحثـين العـرب واللبنانيـين والفلسـطينيين لدراسـة الصحّـة النّفسـيّة لـدى الأطفـال والمراهقـين اللاجئـين مـن أجـل إنقاذهـم مـن الاضطرابـات النفسـيّة والسـلوكيّة ومسـاعدتهم عـلى تحقيـق متطلبّـات النمّـو السـليم.

المصادر والمراجع العربيّة

1 ـ الأخرس، صفوح. (1982). علم الاجتماع العام. دمشق: جامعة دمشق.

2 ـ انجلر، باربرا. (1990). مدخل إلى نظريات الشّخصيّة، ترجمه فهد دليم. السّعوديّة: دار الحارثي للطّباعة والنّشر.

3 ـ بدير، كارين. (2010). الأسس النّفسيّة لنُموّ الطّفل. الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

4 ـ الحواث، علي وآخرون. (1989). رعاية الطفل المحروم: بيروت: معهد الإنماء العربي.

5 ـ ريزونر، روبرت. (2000). بناء مفهوم الذّات في المدارس الإبتدائيّة، ترجمه مدارس الظهران الأهليّة، الدّمام: دار الكتاب التّربوي للنّشر والتّوزيع.

6 ـ الشحيمي، محمّد أيوب. (1994). مشاكل الأطفال كيف نفهمها. بيروت: دار الفكر اللبناني.

7 ـ شيفر، شارلز، ميلمان، هوارد. (1996). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داوود، نزيه حمدي. عمّان: الجامعة الأردنيّة.

8 ـ قطامي، نايفة، برهومي، محمّد. (2001). طرق دراسة الطّفل. رام الله: دار الشروق للنّشر والتّوزيع.

9 ـ كتاني، فاطمة الشّريف. "الاتجاهات الوالديّة في التّنشئة الاجتماعيّة وعلاقتها بمخاوف الذّات لدى الأطفال". مجلة علم النّفس، القاهرة، العدد السّادس والأربعون.

10 ـ مكمهـون، غلاديـان. (2007). لا قلـق بعـد اليـوم، ترجمـة أيمـن الأجنـازي. السّـعوديّة: مكتبـة العبيكان.

11 ـ يحيـى، خولـة أحمـد. (2003). الاضطرابـات السّـلوكيّة والانفعاليّـة. عـمّان: دار الفكـر للنّـشر والتّوزيع.

12 ـ يعقوب، غسّان، دمعة، ليلى. (1992). أطفال الحرب في لبنان. بيروت: دار النّهار.

13 ـ يعقـوب، غسـان، دمعـة، ليـلى. (2015). المعجـم الموسـوعي في علـم النفـس. بـيروت: مكتبـة لبنـان نـاشرون.

14 ـ يعقوب، غسان. (1999). سيكولوجيا الحروب والكوارث. بيروت: دار الفارابي.

15 ـ يعقوب، غسان. (2005). كيف نتغلب على الخوف والقلق. بيروت: نوفل للتّوزيع.

المصادر والمراجع الأجنبية

1- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life span. Developmental Psychology, Vol. 23, 611-622.

2- Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. N. Y: Prentice Hall.

3- Bandura, A., Walters, P. (1963). Social learning and personality development. N.Y: Holt, Rinehart and Winston.

4- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent. In Advances in Family Research, Vol. 2, New Jersey: Erlbaum.

5- Bernard, B. (1993). Fostering resilience in Kids. Character Education, Vol. 51, 44-48.

6- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss. N.Y: Basic Books.

7- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of human development. USA: Harvard College.

8- Bronfenbrenner, U., Morris, P. (2006). Bioecological model of human development. In Handbook of Psychology. (By W. Damon and R. Lerner), Vol. 1. N.Y: Wiley.

9- Chaaban, J., Hanafi, S., Seyfert, R. (2010). Socio-economic survey of Palestinian refugees in Lebanon: UNRWA-AUB.

10- Coopersmith, S. (2002). Self-esteem inventories. Cal: Mind Garden.

11- Crain, P. W. (2005). Theories of development. N.Y: Prentice Hall.

12- Cyrulnik, B. (2001). Les vilains petits canards. Paris: Odile JACOB.

13- Cyrulnik, B. (2002). Un merveilleux malheur. Paris: Odile JACOB.

14- Dollard, M. (1939). Frustration and aggression. Yale Univ. Press.

15- Emisch, J., Franciscano, M. (2000). Effect of parents employment on outcomes for Children. Essek Univ. Paper 215.

16- Erikson, E. (1963). Childhood and society. N.Y: Norton & Company.

17- Frederik, Y., Goddard, Ch. (2007). Exploring the relationship between poverty and child abuse. Child Abuse Review, Vol. 16, 323-341.

18- Freud, A. (1937, 1992). The Ego and the mechanisms of defense. London: Karnak Books.

19- Freud, S. (1922, 2001). Introduction à la psychanalyse. tr. Fr. Paris: payot.

20- Freud, S. (1975). Abrégé de psychanalyse. Paris: PUF.

21- Freud, S. (1975). Three essays on the theory of sexuality. N.Y: Basic Books.

22- Garmezy, N. et al. (1984). The study of stress and competence in Children. In Child Development, 55(1), 97-111.

23- Gizin, Ali, et al. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty. Professional School Counseling, Vol. 13.

24- Haster, S. (1999). The Construction of the Self. N.Y: Guilford Press.

25- Heinrich. C. (2014). Parents' employment and children Wellbeing. Texas Univ.

26- Henderson, L.M. (1999). Shyness. An article for the encyclopedia of Psychology.

27- Henninger, w., et al. (2014). Poverty, caregiver depression and stress as predictors of Children`s externalizing behaviors. J. of Child and Family, Vol. 19,467-479.

28- Hirman, E.F., et al. (1985). Parental aggression related to behavior problems in three years old sons of alcoholics. The world congress meeting of world association on infant psychiatry and Allied disciplines. Lugano, Switzerland.

29- Hoffman, L.W. (1971). Father absence and Conscience development. Developmental Psychology, Vol. 4(3),400-406.

30- Kagan, J. (2010). Temperament thread: How genes, culture, time and luck make us who we are. N.Y: Dana Press.

31- Kaplan, H., Sadock, B. (1983, 2009). Comprehensive textbook of psychiatry. Baltimore: Lippincott Williams and Wilkins.

32- Karlen, L.R. (1996). Attachment relationship among children with aggressive behavior problems. J. of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 64, (1), 64-73.

33- Kauffman, J. (2011). Characteristics of emotional and behavioral disorder of Children and youth. N.Y: Pearson.

34- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development. San. Fr: Harper & Row.

35- Lamb, M. (2012). The Role of father in child development, N.Y: John Wiley.

36- Laurent, M. L., et al. (2013). Resource factors for mental health resilience in early Childhood. In Child and Adolescent psy. and Mental Health, Vol. 7, 1-23.

37- Lee, H., et al. (2013). Resilience: A Meta-analysis. Am. Counseling Association.

38- Loeber, R. et al. (1997). Key Issues in the development of

aggression and violence from Chilhood to adulthood. Annual Review of Psychology, 48, 371-410.

39- Massad, S., et al. (2009). Mental health of children palestinian kindergarten: resilience and vulnerability. Child and Adolescents Mental Health, Vol. 14, May,89-96.

40- Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity. In Development and psychopathology, 23,493-506.

41- Oster, G., Montgomery, S (1995). Helping your depressed teenager: A guide for parents and Caregivers,N.J: John Wiley & Sons.

42- Papalia D. E., et al. (2013). A childs World: Infancy through adolescence. N.Y: McGraw-Hill.

43- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. American Psychologist, Vol. 41(4),432-444.

44- Pless, Ivan. (1994). The epidemiology of childhood disorders: Oxford: Univ. Press.

45- Ridley, Matt. (2003). Nature via Nurture: genes, experiences and what makes us human. N.Y: Harper- Collins.

46- Rosenberg, M., et al. (1995). Global self-esteem and specific Self-esteem. Am. Sociological Review, Vol. 60(14),141-156.

47- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implication for family therapy. J. of Family therapy, 21,119-144.

48- Rutter, M. (2008). Protective factors and the development of resilience. J. Abn. Child Psychology, 36,887-901.

49- Seligman, M. (2002). Authentic happiness. N.Y: Free Press.

50- Silberg, J., et al. (2010). Genetic and environmental influences on the transmission of parental depression to children's depression and conduct disturbance: An extended study. J. of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 51(6),734-744.

51- Spitz, R. (1945). Hospitalism. The Psychoanalytic Study of the Child. Vol. 1, 53-74.

52- Sternberg, R. (1985). Continuity versus discontinuity in the development course of intelligence. Advances in Child Development and Behavior, Vol. 19, 1-47.

53- UNICEF. (2010). The situation of palestinian children.

54- Werner, E., Smith, R. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood, N.Y : Cornell Univ. Press.

55- Winnicot, D. (1971). La consultation thérapeutique. tr. fr. Paris: Gallimard.

56- Winnicott, D. (1989). De la pédiatrie à la psychanalyse. tr. fr. Paris: Payot.

Dr. Ghassan YACOUB

Dr. Arifa KANAAN

Emotional & Behavioral Disorders of Refugee Children

